

ANABELA MARTINS FERREIRA

2º CICLO DE ESTUDOS EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO ENSINO
BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS
ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

**ATIVIDADES DE INCLUSÃO PARA ALUNOS CEGOS E COM
BAIXA VISÃO EM AULAS REGULARES DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

2014

Orientador: Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de Estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

A ti, Ricardo, pelos momentos que te “roubei” quando ainda nem falavas...

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por tudo o que me ensinaram e que me tornaram na pessoa que sou hoje. A eles, por sempre terem lutado para que eu tivesse uma vida mais fácil que aquela que tiveram; a eles por me terem proporcionado momentos muito felizes, não só durante a minha infância, mas também no presente; a eles por me terem ensinado o valor do trabalho; à minha mãe, por sempre me ter incentivado a estudar mais e mais e mais... Ao meu pai, por me ter ensinado a buscar e alcançar novos objetivos ao longo da vida.

À minha irmã, por tudo o que vivemos, juntas ou separadas; pelas partilhas, pela amizade, pelo amor, pelas confidências trocadas.

Ao meu marido, pelo incentivo, amor, força e alegria que me deu ao longo dos últimos anos, principalmente nas horas de mais desânimo e fadiga.

Ao meu filho, o meu grande “tesouro”, por ser aquele que, com um simples sorriso, me faz sorrir também.

Ao meu orientador de Mestrado, Professor Doutor Rogélio Ponce de León, pelas sugestões, pela cordialidade e disponibilidade sempre demonstradas.

À minha orientadora de estágio, Dra. Marta Ceriz, e à minha supervisora de estágio pedagógico, Marta Pazos, pela compreensão, disponibilidade e sugestões que me permitiram evoluir e melhorar. Às minhas colegas de estágio, Vera e Diana, pelo companheirismo e interajuda, principalmente nas horas de mais desânimo ou cansaço.

À Escola Secundária Rodrigues de Freitas, aos professores de línguas estrangeiras e de educação especial que contribuíram com a sua experiência e conhecimento, respondendo aos questionários que constam deste relatório. Aos funcionários desta escola pela disponibilidade em todos os momentos.

Aos alunos cegos e/ou com baixa visão que me ajudaram a “ver com outros olhos” a forma como os professores podem ensinar. A eles, por prontamente se terem disponibilizado a serem entrevistados e aos seus encarregados de educação por terem permitido a realização e gravação dessas entrevistas.

Ao Instituto de S. Manuel, por me ter recebido e me ter alertado para algumas problemáticas no que diz respeito ao ensino de alunos cegos e/ou com baixa visão.

Eis o meu segredo: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos. Os homens esqueceram essa verdade, mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Pretende-se que este relatório contribua, acima de tudo, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras no que diz respeito a alunos cegos e com baixa visão, tentando, antes de mais, compreender e/ou conhecer os melhores métodos de aprendizagem para desta forma potenciar as características destes alunos. Partindo do princípio da *inclusão*, este relatório dá-nos um conhecimento teórico relativamente ao ensino de alunos cegos e com baixa visão e, em seguida, exemplos de atividades que podem ser levadas a cabo numa aula de língua estrangeira. Salienta-se ainda que este estudo teve como ponto de partida, não só a opinião dos professores, mas também o ponto de vista de alunos cegos e/ou com baixa visão que fazem parte do sistema educativo português, dentro do qual se salientam aspetos mais e menos positivos relativamente à evolução do conceito de *inclusão*.

Palavras-chave: cegos; baixa visão; inclusão; línguas estrangeiras;

SUMMARY

It is intended that this report will, above all, improve the teaching and learning of foreign languages of both blind and low vision students. The main goal is to try to, first, understand and / or know the best learning methods and consequently enhance the characteristics of these students. Based on the principle of *inclusion*, this report gives us some theoretical knowledge regarding the teaching of blind and low vision students, followed by examples of activities that can be undertaken in a foreign language classroom. As a starting point, this study had not only the opinion of teachers, but also the view of the blind and / or low vision students that are part of the Portuguese educational system, within which we stand out both positive and not so positive aspects regarding the evolution of the *inclusion* concept.

Keywords: blind, low vision; inclusion; foreign languages.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	II
AGRADECIMENTOS	III
EPÍGRAFE	IV
RESUMO	V
SUMÁRIO	VI
LISTAS	VIII
INTRODUÇÃO	1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA	3
--------------------------------	---

1. Os PRIMEIROS PASSOS PARA A ESCOLA INCLUSIVA	3
1.1. O caminho da educação inclusiva em Portugal	3
1.2. Classificação das Necessidades Educativas Especiais	8

CAPÍTULO II: A EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO	
---	--

1. O ESTEREÓTIPO DA CEGUEIRA	11
2. A ORIGEM DA EDUCAÇÃO DOS CEGOS	12
2.1. O “nascimento” do Braille	12
2.2. Primeiras Instituições de apoio à difusão da cultura e ensino dos cegos em Portugal	16
2.2.1. O Instituto de S. Manuel	17
2.2.2. A ACAPO	18
3. DEFINIÇÕES E CONCEITOS DE CEGUEIRA E BAIXA VISÃO	19
4. PRESSUPOSTOS E ORIENTAÇÕES GERAIS NO ENSINO DE ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO	23
4.1. Estratégias de organização e gestão da sala de aula para a inclusão de alunos cegos e com baixa visão	23
4.2. Recursos pedagógicos para alunos com baixa visão	29
4.3. Recursos pedagógicos para alunos cegos	32
4.4. Formação dos professores	38

5. OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E MÉTODOS MAIS ADEQUADOS	41
5.1. Aprendizagem cooperativa: conceito e caracterização	42
5.2. A abordagem comunicativa no ensino de Línguas Estrangeiras	49
 PARTE II – APLICAÇÃO PRÁTICA	
CAPÍTULO III: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	53
1. BREVE DESCRIÇÃO DA ESCOLA	53
 CAPÍTULO IV: METODOLOGIA DE PESQUISA	55
1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	55
1.1. A observação	59
1.2. As entrevistas	61
1.2.1. O Instituto de S. Manuel	61
1.2.2. Os alunos – sujeitos envolvidos na pesquisa	63
1.2.2.1. <i>Maria</i> , aluna cega	63
1.2.2.2. <i>Marco</i> , aluno com baixa visão	67
1.2.2.3. <i>Miguel</i> , aluno com baixa visão	71
1.3. Os questionários	76
2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	86
2.1. Atividade 1 – <i>¿Quién es Quién?</i>	86
2.2. Atividade 2 – <i>Mapa de la ciudad</i>	88
2.3. Atividade 3 – <i>Concurso de profesiones</i>	89
2.4. Atividade 4 – <i>La entrevista</i>	91
2.5. Atividade 5 – <i>Entrevista de trabajo</i>	94
2.6. Atividade 6 – <i>Pedido de ayuda</i>	96
 CONCLUSÕES	98
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
 ANEXOS	105

LISTAS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de necessidades educativas especiais	9
Figura 2 – Exemplo de acuidade visual afetada	21
Figura 3 – Escotoma	22
Figura 4 – Campo periférico reduzido	22
Figura 5 – Lupas diversas	30
Figura 6 – Luz de Bastidor	31
Figura 7 – Teclado ampliado com contraste	31
Figura 8 – Lupa TV	31
Figura 9 – Candeeiro de braço extensível com ampliação	32
Figura 10 – Máquina <i>Perkins</i>	35
Figura 11 – Mapa em relevo	35
Figura 12 – Linha <i>Braille</i>	37
Figura 13 – Impressora <i>Braille</i>	37
Figura 14 – Organização da aprendizagem cooperativa	46
Figura 15 – Alunos de EE em cada escola do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas	53
Figura 16 – Modalidades Educativas de EE no Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Equivalentes da notação Snellen no sistema decimal utilizado na Europa	21
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Experiência profissional dos professores de Línguas Estrangeiras (LE) na Escola Secundária Rodrigues de Freitas	77
Gráfico 2 – Motivação dos professores de LE para frequência de formação especializada em Braille	78
Gráfico 3 – Experiência letiva dos professores de LE com alunos cegos e baixa visão	78
Gráfico 4 – Motivos apontados pelos professores de LE para a inadequação/ineficácia de atividades (para alunos cegos e/ou com baixa visão) nas suas aulas	79
Gráfico 5 – Motivos pelos quais os professores de LE não realizam atividades adaptadas que autoavaliem como atividades <i>muito boas</i>	80
Gráfico 6 – Atividades comunicativas mais eficazes em LE para o alcance dos objetivos por parte de alunos com deficiências visuais	80

Gráfico 7 – Opinião dos professores sobre eficácia de atividades de oralidade (compreensão, expressão e interação)	81
Gráfico 8 – Opinião dos professores sobre eficácia de atividades de escrita (compreensão, expressão e interação)	81
Gráfico 9 – Atividades de aula mais eficazes para o alcance de objetivos em LE	81
Gráfico 10 – Opinião dos professores de LE sobre a inclusão de alunos cegos ou com baixa visão na Escola Secundária Rodrigues de Freitas	82
Gráfico 11 – Opinião dos professores de LE sobre a inclusão de alunos cegos ou com baixa visão nas turmas regulares	82
Gráfico 12 – Crenças dos professores de LE sobre prejuízo / benefício para alunos normovisuais da presença de aluno(s) cego(s) ou com baixa visão nas aulas	82
Gráfico 13 – Opinião dos professores de LE sobre necessidade de formação especializada para o ensino de alunos cegos e/ou com baixa visão	83
Gráfico 14 – Existência de oferta especializada sobre cegueira ou baixa visão na escola	83
Gráfico 15 – Benefícios do trabalho em grupo para alunos cegos ou com baixa visão nas aulas de LE	84
Gráfico 16 – Comparação da autonomia de alunos cegos e com baixa visão na realização de atividades de LE	84
Gráfico 17 – Opinião sobre ruído provocado pela máquina de <i>Braille</i> na sala de aula	85
Gráfico 18 – Opinião dos professores sobre fornecimento atempado do manual em <i>Braille</i>	85
Gráfico 19 – Opinião dos professores de LE sobre a correta transcrição das atividades do manual em <i>Braille</i>	86
Gráfico 20 – Autoavaliação dos alunos relativamente à atividade <i>Concurso de Profesiones</i>	90
Gráfico 21 - Autoavaliação dos alunos relativamente à atividade <i>Entrevista de trabajo</i>	96

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Declaração de consentimento dos Encarregados de Educação	106
Anexo II – Questionário realizado aos professores de Língua Estrangeira	107
Anexo III – Guiões de entrevistas (para alunos cegos e com baixa visão)	114
Anexo IV – Descrição de registo de inquérito em contexto escolar	120
Anexo V – Declaração do orientador de estágio (para registo de inquérito em contexto escolar)	123
Anexo VI – Transcrição de entrevista realizada a aluna cega – <i>Maria</i>	124
Anexo VII – Alfabeto e pontuação <i>Braille</i> em Espanhol.	136

Anexo VIII - Transcrição de entrevista realizada a aluno com baixa visão – <i>Marco</i>	137
Anexo IX – Planta da sala de aula.	150
Anexo X – Transcrição de entrevista realizada a aluno com baixa visão – <i>Miguel</i>	151
Anexo XI – Atividade 1 – <i>¿Quién es Quién?</i>	167
Anexo XII – Atividade 1 adaptada – <i>¿Quién es Quién?</i>	169
Anexo XIII – Atividade 2 – <i>Mapa de la ciudad</i>	170
Anexo XIV – Atividade 3 – <i>Concurso de profesiones</i> – ficha A	172
Anexo XV – Ficha de autoavaliação	173
Anexo XVI – Atividade 3 – <i>Concurso de profesiones</i> – ficha B	175
Anexo XVII – Atividade 4 – <i>La entrevista</i>	176
Anexo XVIII – Atividade 5 – <i>Entrevista de trabajo</i>	177
Anexo XIX – Atividade 6 – <i>Pedido de ayuda</i>	179

LISTA DE SIGLAS

ACAPO – Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal
AERF – Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas
AV – Acuidade Visual
BV – Baixa visão
CCTV – Circuito fechado de televisão
CIAD – Centro Integrado de Apoio à Deficiência
CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade - Crianças e Jovens
DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
EE – Encarregado de Educação
LE – Línguas Estrangeiras
MEC – Ministério da Educação e Ciência
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OMS – Organização Mundial de Saúde
ONCE – Organização Nacional dos Cegos de Espanha
PEI – Programa Educativo Individual
SNRIPD – Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

INTRODUÇÃO

Com a publicação do Decreto-Lei nº 3/2008 surge, em Portugal, uma necessidade crescente de adequar as práticas educativas na sala de aula, de forma a que a inclusão seja uma questão não só educativa, mas também social. No entanto, e após o primeiro contacto na Escola Secundária Rodrigues de Freitas, foi evidente que muito há a fazer no que diz respeito ao ensino de alunos cegos e com baixa visão. Embora esta escola seja uma escola de referência no ensino destes alunos, foi evidente que há ainda um longo caminho a percorrer. Na verdade, deverá dizer-se que existe diversa informação sobre o ensino de alunos cegos e com baixa visão, no entanto ela é ainda deficitária já que a grande maioria dessa informação se restringe ao ensino de alunos cegos e com baixa visão no ensino básico, em especial, no primeiro ciclo. Esta lacuna é ainda mais evidente se pensarmos no ensino inclusivo destes alunos nas línguas estrangeiras já que a informação é deveras escassa. Por isso, e embora possa pensar-se o contrário, deverá dizer-se que esta “lacuna” ao nível da bibliografia existente em Portugal (mas não só) foi, para a estagiária, uma surpresa mas também um desafio.

Tendo em conta a legislação em vigor e as tendências pedagógicas atuais, a escola regular deve proporcionar as condições ideais para o ensino das crianças e jovens com necessidades educativas especiais da mesma forma que o faz para os restantes alunos sem necessidades especiais de aprendizagem. Esta nova realidade escolar emergente torna-se assim um desafio para todos os que nela estão envolvidos, principalmente para os professores do ensino regular a quem, muitas vezes, sem terem qualquer formação especializada, é exigida a perfeição e a dura tarefa de levar a cabo uma diferenciação pedagógica em escolas que, elas próprias, estão frequentemente desajustadas da realidade e das necessidades da sua população estudantil.

Face ao exposto, o presente relatório almeja dar a conhecer algumas atividades que podem ser desenvolvidas por qualquer professor de língua estrangeira, realçando-se que, muito embora os exemplos dados sejam em espanhol, a sua aplicação pode ser feita noutra LE, havendo apenas que fazer as devidas alterações linguísticas. Assim, deste relatório salientam-se os seguintes objetivos:

- Compreender a evolução do conceito de inclusão, não só em Portugal, mas também no mundo, em especial no que diz respeito aos alunos cegos e com baixa visão;
- (Re)conhecer estratégias de organização e gestão da sala de aula para a inclusão de alunos cegos e com baixa visão, analisando os recursos pedagógicos existentes e refletindo sobre alguns métodos de aprendizagem que se revelam mais eficazes no ensino deste tipo de alunos;
- Analisar e refletir sobre atividades levadas a cabo em contexto de sala de aula, de forma a que estas possam ser utilizadas e adaptadas por outros professores de línguas estrangeiras, com o objetivo último de melhorar o processo de ensino-aprendizagem destes alunos.
- Salientar aspetos mais e menos positivos no ensino de alunos cegos e com baixa visão nas aulas de línguas estrangeiras em função dos resultados obtidos através de questionários, entrevistas e observação direta das aulas.

Para alcançar estes objetivos, o presente relatório foi dividido em duas partes, sendo que cada uma das partes tem dois capítulos. No primeiro capítulo, é feita uma análise à evolução do conceito de *inclusão*, não só em Portugal, mas também no mundo de forma a compreendermos os momentos históricos que contribuíram para a alteração de metodologias de ensino. Além disso, distinguem-se os tipos de Necessidades Educativas Especiais na perspetiva de alguns autores. No segundo capítulo, a análise que é feita pretende dar a conhecer a evolução do ensino para alunos cegos e com baixa visão, salientando algumas das instituições que se revelaram mais importantes para a difusão do ensino de pessoas cegas. Além disso, neste capítulo distinguem-se alunos cegos de alunos com baixa visão, realçando-se as dificuldades e as necessidades de cada um deles, principalmente ao nível dos recursos pedagógicos existentes. Por outro lado, e na medida em que o professor assume um papel fundamental na gestão da sala de aula, são ainda dadas sugestões de atuação em relação ao ensino de alunos cegos e com baixa visão, fazendo-se igualmente uma análise das necessidades de formação dos professores no que diz respeito à educação especial. No terceiro capítulo, já na segunda parte deste relatório, é feita uma apresentação do contexto em que decorreu este estudo, bem como a apresentação dos sujeitos-alvo (uma aluna cega e dois alunos com baixa visão). Além

disso, são ainda explicados os motivos da seleção dos instrumentos de recolha de dados deste relatório. Este capítulo termina com a análise de algumas atividades que foram postas em prática em aulas de língua estrangeira (em espanhol), as quais foram planificadas em função do estudo teórico e da análise da recolha de dados. No encerramento este relatório, é feita uma análise dos resultados obtidos, salientando-se aspetos positivos encontrados ao longo deste estudo, bem como aspetos passíveis de melhorias.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1. OS PRIMEIROS PASSOS PARA A ESCOLA INCLUSIVA

1.1. O caminho da educação inclusiva em Portugal

Durante um largo período os cuidados prestados aos deficientes tinham lugar nas suas próprias casas ou em asilos e/ou hospitais de carácter segregado. Este sistema, resultante da crença de que os deficientes eram indivíduos “especiais”, incapazes de conviver com os outros e de aprender na escola comum, era dominado por duas ideias. Por um lado, o deficiente era visto como um ser estranho, eventualmente prejudicial, que convinha afastar da vida coletiva; por outro, as medidas de que era objeto revestiam-se do carácter de ajuda de tipo assistencial e/ou médico (Bairrão: 1998).

Deste modo, quando ocorria a generalização do acesso à educação, criavam-se estruturas de ensino especial organizadas por tipos de deficiência. Tratava-se de um sistema educativo paralelo ao sistema educativo regular que decorria em espaços segregados e com uma designação significativa: as “classes especiais”. Ao mesmo tempo que se tornava clara esta segregação, entendia-se que esta não apresentava vantagens suficientes pois não havia professores especializados, nem espaços e equipamentos adequados; o número de alunos era infinitamente superior ao aconselhável nos lugares que lhes eram destinados (Bautista: 1997). Além disso, e mais importante que tudo, as crianças e jovens eram privados da sociedade e das relações humanas (Bérnard da Costa, 1999), fato que faz surgir um novo conceito, o da **inclusão**.

Segundo Bénard da Costa (1999: 25) a *inclusão* é:

fruto duma longa evolução caracterizada por uma história de exclusão / rejeição que passou por diferentes fases: exploração e abandono; proteção caritativa; internamento em instituições de educação; envio para escolas ou classes especiais. Só a partir dos anos 70 se inicia, na maior parte dos países, o processo de aproximação destes alunos às estruturas regulares de ensino, baseado em diferentes conceitos: normalização, integração, igualdade de oportunidades e, finalmente, inclusão.

Ainda na perspetiva desta autora, (Bénard da Costa apud Jesus & Martins, 2000: 28), o conceito de *inclusão* deve ser comparado ao conceito de *integração*, pois só desta forma se pode falar de inclusão. Para a autora, a *integração* é o “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado – da escola”. Em comparação, a *inclusão* é vista como o “empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade de alunos”.

Para Baptista (1999: 127), a escola inclusiva é:

o caminho, a estratégia mais poderosa para combater o que me parece ser o calcanhar de Aquiles da pedagogia atual: a normalização, ou seja, o mesmo professor; o mesmo programa, o mesmo manual, o mesmo tempo, o mesmo ritmo, o mesmo espaço, todos a fazer a mesma coisa no mesmo momento, numa espécie de clonização mental em que cada aluno é a cópia fiel do outro. A realidade que temos é bem diferente e a escola inclusiva é a escola para a diferença, para a diversidade de públicos, desde os sobredotados aos alunos com deficiência, na maior diversidade de estratégias e de meios.

Segundo Gordon Porter (1994) apud Jesus & Martins (2000: 12), a Escola Inclusiva “é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de salas de aula regulares, apropriados para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais”.

No entanto, para melhor compreendermos o conceito de inclusão devemos conhecer primeiramente os seus antecedentes. Vários foram os passos até à sua definição e/ou

aplicação nos diferentes sistemas educativos, destacando-se algumas Conferências e Convenções Internacionais:

- **1981 – *Ano Internacional das Pessoas com Deficiência*** – constitui um marco essencial na mudança dos conceitos vigentes “sobre a forma de encarar as pessoas com deficiência, e sobre a forma de encarar a educação das crianças e jovens com deficiência” (Bénard da Costa, 1999: 25).
- **1983-93 – *Década das Pessoas com Deficiência*** – proclama-se a defesa do princípio da igualdade de oportunidades, implicando medidas legais aos diversos níveis, tendentes a tornar a sociedade e os diferentes serviços e recursos acessíveis para todos. “Não se tratava simplesmente de ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se aos requisitos da sociedade, mas de modificar as estruturas sociais de modo a que pudessem responder às necessidades das pessoas com problemas específicos” (Bénard da Costa, 1999: 26).
- **1989 – *Convenção Sobre os Direitos das Crianças*** – adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e que foi ratificada por mais de 150 países. “Veio trazer uma considerável pressão aos diferentes Governos para que observem a situação das crianças à luz dos vários princípios nela consignados, em particular do Artigo 23 que estipula que “uma criança com deficiência mental ou física deverá usufruir uma vida plena e estimulante em condições que lhe assegurem a dignidade, promova a sua auto-confiança, e facilite a sua participação ativa na comunidade... deverá ser prestado o apoio necessário para que a criança tenha um acesso efetivo à educação e ao treino... de modo a permitir que atinja a máxima integração social e o máximo desenvolvimento individual que for possível” (Bénard da Costa, 1999: 26-27).
- **1990 – *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*** (Tailândia) – refere que “devem ser tomadas medidas de modo a garantir a igualdade de acesso à educação de todas as categorias de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educativo” e onde se aprovou a *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*;
- **1993** – as Nações Unidas aprovam as *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. Entre as vinte e duas diretivas

nele incluídas constam as que dizem respeito à educação, proclamando que as crianças com deficiência devem “receber o apoio que precisam dentro das estruturas regulares de educação, saúde, emprego e acção social” (Bénard da Costa, 1999: 27).

- **1994 – Conferência Mundial de Salamanca** – conta com participação de 92 governos – entre eles o de Portugal – e de 25 organizações internacionais. Esta Conferência é considerada como um marco fundamental na evolução dos princípios e das práticas em relação à educação de crianças com NEE. Nela foi consignado o conceito de *educação inclusiva*, como forma mais completa e efetiva de aplicação do conceito de escola para todos. A ***Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*** é o documento que sintetiza as conferências e é o ponto de referência na reformulação de programas educativos. Destacam-se, desta Conferência, alguns pontos mais importantes:

CAP. I – ponto 7. *O princípio das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.*

- **2006 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;**
- **2008 – Conferência Internacional de Educação** – UNESCO, Genève.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto proclamam que toda a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade em matéria de educação. No entanto, à medida que a qualidade e quantidade dos programas aumentava, foi necessário proceder-se a um conjunto de mudanças, legislativas e educacionais que permitissem que os alunos com NEE pudessem usufruir do mesmo tipo de educação que os seus companheiros ditos “normais”.

Partindo deste pressuposto, Correia (1999: 19) fala-nos em “Educação Integrada”, segundo a qual a escola é um “espaço educativo aberto, diversificado e individualizado, em que cada criança [pode] encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença”. Ainda de acordo com este autor (Correia: 1999), as primeiras experiências de “Educação Integrada” em Portugal consistiram em “classes especiais”, criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo referido instituto. Só nos anos 60 surgiram novas iniciativas tendentes a alargar o apoio a crianças e/ou adolescentes com deficiência, integrados em escolas regulares. De notar que estas iniciativas foram programas destinados a alunos com deficiência visual que eram integrados em escolas preparatórias e secundárias das principais cidades do país. Só na década de 70, o Ministério da Educação passa a assumir progressivamente o setor da Educação Especial, criando em 1972 as Divisões do Ensino Especial do Ensino Básico e do Ensino Secundário (DEEB/DEES) e, em 1976, as “Equipas de Ensino Especial Integrado”, que têm como objetivo “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 1999: 26). No entanto, e apesar desta evolução, pode dizer-se que o conceito de NEE só foi realmente adotado em Portugal no final dos anos 80, tendo-se promulgado, na década de 90, o Decreto-Lei n.º 319/91 que estabelece

a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade por todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência, ao nível da escolaridade básica e gratuidade do ensino; responsabilizando a escola regular por todos os alunos, prevendo, para esse efeito, as respostas educativas a aplicar no interior da escola e as condições para a exclusão de uma criança do ensino regular (Teixeira, 2008: 38).

Em 7 de Janeiro de 2008, é publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008 que se mantém em vigor na atualidade e que define o grupo-alvo de educação especial, enquadrando-o no grupo a que Simeonsson refere de *baixa-frequência e alta-intensidade*. De forma sucinta, poder-se-ia dizer que deste grupo fazem parte todos os alunos que necessitam de apoios técnicos e especializados para as suas necessidades educativas, tais como os alunos cegos, com baixa visão, surdos, etc... Este Decreto-Lei veio assim distinguir e definir as necessidades que os alunos com limitações congénitas ou adquiridas necessitam no

processo de ensino-aprendizagem, contrariamente à legislação anterior, que não especificava nem definia recursos específicos para alunos com estas deficiências.

1.2. Classificação das Necessidades Educativas Especiais

Ao falarmos de “Necessidades Educativas Especiais”, referimo-nos ao “conjunto de meios que é preciso utilizar para a educação de alunos que, por diferentes motivos, de forma temporal ou permanente, não estão em condições de desenvolver a sua autonomia e integração com os meios que estão, normalmente, à disposição das escolas” (DGIDC, 2008b: 13). Na realidade, considera-se que as características destes alunos e a forma como estas se desenvolvem não se devem apenas à deficiência que os afeta, mas também pela forma como um conjunto vários elementos intervêm no seu desenvolvimento (estímulo familiar, adequações curriculares, adaptação ao envolvimento social, etc.). Assim, a forma como a educação escolar é adaptada a estes alunos revela-se fundamental para o seu desenvolvimento. Neste sentido, e segundo a DGIDC (2008b), considera-se que a educação especial tem por objetivo:

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente¹ (DGIDC, 2008b: 15).

Simeonsson (1994 apud DGIDC 2008b: 15) refere ainda que poderá ser útil distinguir entre “*problemas de baixa-frequência e alta-intensidade e problemas de alta-frequência e alta-intensidade*”². Os primeiros, *baixa-frequência e alta-intensidade*, são aqueles que têm grandes probabilidades de possuírem uma etiologia biológica, inata ou congénita e que foram ou deviam ser detetados precocemente, exigindo um tratamento significativo e serviços de reabilitação. São casos típicos dessas situações as alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o síndrome de Down, entre outros. Segundo Bairrão (1998), são casos de *baixa-frequência* e de *alta-intensidade*, a nível escolar, aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas. Os casos de *alta-frequência e de baixa-*

¹ A citação segue as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

² Itálico do autor.

intensidade são casos de “crianças e jovens com ausência de familiaridade com requisitos e competências associadas aos padrões culturais exigidos na escola e que as famílias não lhes puderam transmitir” (DGIDC, 2008b: 16).

Já para Correia (2000), o conceito de NEE abrange crianças e adolescentes com “aprendizagens **atípicas**”, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas” (Correia, 2000: 48). O mesmo autor divide, inclusive, as NEE em dois grandes grupos: as NEE permanentes e NEE temporárias (ver figura nº 1).

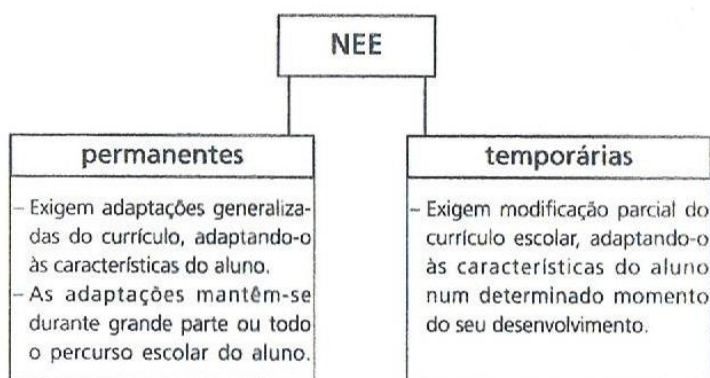


Figura 1 – Tipos de necessidades educativas especiais
(Correia, 2000: 49)

Além destes tipos de necessidades educativas especiais, o mesmo autor (Correia: 1999) refere que o conceito de NEE se aplica a jovens e crianças com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais, bem como com dificuldades de aprendizagem. Dentro das NEE de carácter sensorial, Correia (1999: 52) inclui “os alunos cujas capacidades visuais ou auditivas estão afectadas”⁴. No que diz respeito à visão, consideram-se duas subcategorias: os **cegos** e os **amblíopes**:

Os cegos são aqueles cuja incapacidade os impede de ler, seja qual for o tamanho de letra. Para ler usam o sistema Braille. Os amblíopes (...) são capazes de ler desde que se efectuem modificações no tamanho das letras (Correia, 1999: 52).

³ Negrito do autor.

⁴ A citação segue as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

O sucesso dos alunos com NEE depende, assim, das modificações e adaptações feitas ao seu currículo. No entanto, muitos professores reagem com alguma apreensão e ansiedade à presença de alunos com estas necessidades nas turmas de ensino regular, invocando muitas vezes a falta de recursos, desconhecimento face aos métodos pedagógicos mais adequados, inexistência de acompanhamento e apoio... (Correia, 1999). Deste modo, as adaptações curriculares adquirem um papel fundamental em todo o processo educativo dos alunos com NEE, sendo que estas podem passar por estratégias de gestão e organização da escola e da sala de aula, bem como pela elaboração de materiais próprios adaptados, utilizando naturalmente os recursos disponíveis nas escolas, sejam físicos ou humanos. E é neste contexto que surge um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia de adequação do processo de ensino-aprendizagem: o Plano Educativo Individual (PEI). Ele é, na verdade, um documento fundamental para o professor já que é a partir dele que o docente pode planificar, ajustar e adaptar as suas práticas pedagógicas na sala de aula. Além disso, salienta-se que o Plano Educativo Individual deve ser elaborado por uma equipa pluridisciplinar, nomeadamente pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação. Assim, e de acordo com a DGIDC (2008b: 25) o PEI é:

- um documento formal que garante o direito à equidade educativa dos alunos com NEE de carácter permanente;
- um instrumento de trabalho que descreve o perfil de funcionalidade por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade de Crianças e Jovens (CIF-CJ) do aluno e estabelece as respostas educativas específicas requeridas por cada aluno em particular;
- um documento que responsabiliza a escola e os encarregados de educação (EE) pela implementação de medidas educativas que promovam a aprendizagem e a participação dos alunos com NEE de carácter permanente;
- um instrumento dinâmico que deve ser regularmente revisto e reformulado, uma vez que se fundamenta numa avaliação compreensiva e integrada do funcionamento do aluno, passível de sofrer alterações.

Desenhado para responder à especificidade de cada aluno, o PEI é um instrumento fundamental no que se refere à operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, facilita a progressão ao longo da

escolaridade, permitindo ao aluno completar o ensino com maiores níveis de sucesso. Ainda assim, e como não poderia deixar de ser, o papel do professor é fundamental para a sua operacionalização e avaliação, motivo pelo qual deverá, no final do ano, fazer uma avaliação do mesmo para que possa ser adaptado às necessidades do aluno. Muito embora seja um documento fundamental no processo de ensino-aprendizagem de qualquer aluno com NEE, o presente relatório não se debruçará sobre a forma como este é elaborado na medida em que o professor de LE tem apenas o papel de o pôr em prática (e avaliar) e não de o elaborar.

CAPÍTULO II. A EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO

1. O ESTEREÓTIPO DA CEGUEIRA

O estereótipo de cegueira está relacionado com a forma como historicamente ele foi visto. Citado por Nunes & Lomônaco (2010: 59) Vygotsky (1934) define três momentos principais na concepção da cegueira:

- 1. Primeiro momento:** *período místico* que compreende a Antiguidade, a Idade Média e parte da Idade Moderna. Nestes períodos vigoravam duas noções opostas relativamente aos cegos: ou era considerado um ser indefeso e infeliz; ou era tratado com respeito pelos poderes místicos que se acreditava ter.
- 2. Segundo momento:** *período biológico e ingênuo* que ocorreu durante o Iluminismo, visto que a ciência passa a ser valorizada e a cegueira passa a ser vista como objeto de estudo científico. Por outro lado, inicia-se o movimento de educação dos cegos por meio da criação de Institutos e escolas específicas para eles, factor que levou à maior inclusão social do indivíduo cego. Data ainda deste período a criação da *teoria da substituição*, segundo a qual “a falta de um órgão seria compensada pelo melhor funcionamento dos outros”.
- 3. Terceiro momento:** *período científico ou sociopsicológico* marcado pela percepção do cego como capaz de se reorganizar para compensar a deficiência visual. Esta compensação não se limita ao

desenvolvimento dos outros órgãos dos sentidos, mas à reorganização da vida psíquica por inteiro. Assim, de uma concepção meramente biológica, o homem passou a ser visto como um ser social e histórico que, por meio dos grupos sociais de que faz parte, desenvolve uma linguagem e, ao comunicar, constrói significados para si e para os outros.

2. A ORIGEM DA EDUCAÇÃO DOS CEGOS

Foi com Valentin Haüy (1745-1822), no século XVIII, que se iniciou o ensino dos cegos que “entendeu que na educação dos cegos o problema essencial consistia em fazer que o visível se tornasse tangível” (Lages & Baptista, 2000: 3). Foi, inclusivamente, este homem de ciência que defendeu o princípio de que a educação dos cegos não deveria ser diferente daquela que era dada aos normovisuais. Neste sentido, e para conseguir alcançar o seu intuito, Valentin Haüy adaptou o alfabeto vulgar, o qual era traçado em relevo na expectativa de que as letras fossem perceptíveis pelos dedos dos cegos.

No entanto, o problema da educação dos cegos só foi melhorado com a invenção e adoção do Braille – processo hoje utilizado nas diferentes línguas.

2.1. O “nascimento” do Braille

Para que se entenda o sistema Braille é necessário compreender as suas origens. O nome Braille tem origem no inventor deste sistema. Luís Braille nasceu a 4 de janeiro de 1809, numa aldeia francesa. Em 1812, enquanto brincava na oficina do pai (marceneiro), feriu-se num dos olhos, o qual veio a infetar e a originar a sua cegueira.

Sabe-se que Luís Braille frequentou a escola da sua aldeia, bem como a escola que Valentin Haüy havia fundado para a educação de cegos: a Instituição Real dos Jovens Cegos. Depois da insistência do pai de Luís Braille, este acabaria por frequentar a Instituição Real dos Jovens Cegos em regime de internato, a partir de 1819 (Lages & Baptista: 2000). Os mesmos autores referem ainda que o jovem era “habilidoso, aplicado e inteligente (...), carácter sério, dele também se pode dizer que era a honradez

em pessoa. Espírito metódico e apaixonado pela investigação, nele predominava a imaginação criadora e a mentalidade lógica” (Lages & Baptista, 2000: 4).

Também no ano em que Braille foi admitido como aluno da Real Instituição dos Jovens Cegos, e segundo descrito em Lages & Baptista (2000: 5), “o capitão de artilharia Carlos Barbier de la Serre começou a interessar-se pela escrita dos cegos”. Assim, após vários aperfeiçoamentos num sistema de escrita, e tendo em conta a sua experiência militar, Carlos Barbier introduziu pontos em relevo para transmitir mensagens que pudessem ser lidas por oficiais, em plena escuridão. Foi então que lhe ocorreu colocar esta escrita ao “serviço dos cegos” (Lages & Baptista, 2000: 6). Após aplicação deste sistema na Real Instituição, e muito embora fosse um sistema inovador, este revelava-se confuso e de difícil compreensão para os cegos, porém este sistema de escrita acabaria por servir de base dos trabalhos de Luís Braille.

Data de 1829 a primeira publicação de Luís Braille, do «Processo para Escrever as Palavras, a Música e o Cantochão por meio de Pontos, para Uso dos Cegos e dispostos para Eles». A segunda edição haveria de ser publicada em 1837, na qual se “confirma o alfabeto”, se “normaliza a representação de números” e se “constitui o núcleo da musicografia braille dos nossos dias” (Lages & Baptista, 2000: 8). Sabe-se, atualmente, que o braille se começou a empregar nas aulas para a escrita de exercícios a partir de 1830 e que, apesar dos notáveis aspetos positivos do sistema Braille na educação dos cegos, a Instituição Real dos Jovens Cegos demorou 25 anos a aceitá-lo e apenas em 1854 o Braille é definitivamente implementado em França (Lages & Baptista, 2000: 6).

No Braille, destacam-se as seguintes características (Lages & Baptista, 2000: 13):

- “É constituído por 64 sinais, obtidos pela combinação sistemática de seis pontos que (...) se agrupam em duas filas verticais e justapostas de três pontos (...)”.
- “Cada sinal não excede o campo tátil e pode ser identificado com rapidez, pois (...) adapta-se exactamente à polpa do dedo”.
- “Na leitura qualquer letra ou sinal braille é apreendido em todas as suas partes ao mesmo tempo”.
- Nos leitores experientes, o “único movimento que se observa é o da esquerda para a direita, ao longo das linhas. (...) Em alguns leitores a mão esquerda

avança até mais ou menos metade da linha, proporcionando assim um notável aumento de velocidade na leitura”.

Não admira, portanto, que Lages & Baptista definam o Braille como:

um modelo de lógica, de simplicidade e polivalência, que se tem adaptado a todas as línguas e a toda a espécie de grafias. Com a sua invenção, Luis Braille abriu aos cegos, de par em par, as portas da cultura, arrancando-os à cegueira mental em que viviam e rasgando-lhes horizontes novos na ordem social, moral e espiritual (Lages & Baptista, 2000: 3).

Não obstante a grande importância deste sistema de escrita, com a evolução das novas tecnologias, tem-se verificado nos últimos anos um decréscimo de utilização do Braille. A este facto deve-se a existência de muitos livros sonoros; a inexistência de bibliografia adequada às necessidades atuais dos leitores; fracos hábitos de leitura (o que leva os cegos a “ouvir livros” em voz sintética). A questão da inexistência de hábitos de leitura levanta outra questão tão ou mais importante: um leitor que lê pouco Braille, sentirá mais dificuldade em produzir uma escrita coerente comparativamente com o cego que lê Braille com frequência.

Tal como a leitura visual, a leitura braille leva os conhecimentos ao espírito através de mecanismos que facilitam a medição e assimilação pessoal daquilo que se lê. O braille permite estudar os quadros em relevo e ler eficientemente livros técnicos e em línguas estrangeiras. O braille é, ainda, o único meio de leitura disponível para surdocegos. Por outro lado, a perfeição na escrita depende muito da leitura braille que cada um faz, pois é através dela que entra em contacto com a estrutura dos textos, da ortografia e da pontuação (Lages & Baptista, 2000: 15-16).

Tal como é notado (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular DGIDC, 2008a): 32), cerca de “180 anos após a sua criação, e não obstante os prodigiosos contributos das novas tecnologias da informação e da comunicação, o Sistema Braille mantém intacto o seu estatuto de recurso indispensável para a alfabetização e educação das crianças cegas”, por isso é necessário valorizá-lo e tomar algumas precauções para que as Tecnologias de Informação não o tornem apenas uma “ferramenta” adicional no ensino de pessoas cegas. Na verdade, o braille deve ser encarado como o sistema de escrita que permite aos alunos cegos ler e escrever na mesma medida em que o fazem os seus colegas de turma.

De forma a que a leitura braille seja agradável, é necessário que ela seja corretamente desenvolvida nos alunos cegos. Na verdade, alguns autores consideram que a velocidade de leitura é um factor fundamental para a motivação da leitura já que um leitor que lê rapidamente e com facilidade estará naturalmente mais motivado que aquele que lê com dificuldade e mais lentamente. Neste sentido, é fundamental que os alunos sejam encorajados a ler com as duas mãos tal como foi demonstrado por uma série de estudos, e através dos quais foi possível comprovar “que a velocidade de leitura bimanual (...) é, em média, cerca de 35 por cento mais rápida que a resultante da leitura unimanual efectuada com a melhor das mãos.” (DGIDC, 2008a): 34). Segundo Horton (2000: 81-82) “antes de começar a aprender a ler e a escrever em Braille, a criança tem de apurar a sua percepção táctil e de se habituar a utilizar os dedos com destreza. Se ela não souber servir-se muito bem das mãos, há que treiná-la antes de iniciá-la no alfabeto Braille”.

Numerosos estudos demonstram igualmente uma elevada correlação entre a idade de iniciação no Braille e a posterior evolução da eficácia da leitura, pelo que é necessário que a aprendizagem deste sistema seja iniciada em tenra idade. Segundo Alberto Mendonça e Vítor Reino (1992/93) apud DGIDC (2008a), “podemos afirmar que as condições básicas para uma boa aprendizagem do Braille se apresentam razoavelmente propícias e minimamente estáveis desde os 6 até cerca dos 10/11 anos, verificando-se aparentemente a sua brusca e extremamente acentuada deterioração a partir dos 12/13 anos”. Depois desta idade, os leitores demonstram maiores dificuldades de aprendizagem, mesmo quando bastante motivados, estimando-se que depois dos 29 anos a capacidade de aprender a ler textos em braille decresce acentuadamente (DGIDC, 2008a: 40).

Horton (2000: 103) refere ainda outra aprendizagem que os alunos deficientes visuais deveriam desenvolver, mais especificamente: a datilografia⁵. Sobre esta aprendizagem diz o autor que:

⁵ “N.T. Em Portugal, o ensino da utilização da máquina de escrever foi completado e mesmo substituído pela utilização do computador. Este capítulo deve ser considerado à luz do ano em que foi escrito e, essencialmente, à luz do seu objetivo primordial que constituiu em ajudar a educação de deficientes visuais nos países em vias de desenvolvimento” (Horton, 2000: 103).

Todas as crianças deficientes visuais deveriam aprender a escrever à máquina logo que hajam adquirido uma boa coordenação dos dedos e força suficiente. É importante para essas crianças pois é uma maneira de comunicarem por escrito com pessoas não cegas que não lêem Braille. Se a criança utilizar uma máquina de escrever para fazer os seus deveres escolares, as suas redações, etc., o professor poderá facilmente corrigir os seus trabalhos. Se a criança quiser escrever uma carta a um amigo não cego, bastar-lhe-á utilizar uma máquina de escrever para que esse amigo possa ler a carta.

Ainda assim, e apesar destas conclusões, é necessário fomentar a aprendizagem do braille em qualquer idade, desde que ele seja necessário para a inclusão social, cultural, profissional do indivíduo.

2.2. Primeiras instituições de apoio à difusão da cultura e ensino dos cegos em Portugal

Até aos finais do século XIX, as pessoas cegas em Portugal viviam num contexto em que o acesso ao ensino, à cultura e a profissões remuneradas não contava com qualquer tipo de instituição. Só em 1887 surgiria em Portugal uma instituição dirigida ao ensino de pessoas cegas. Tal facto deveu-se à influência de ideias vindas de outros países onde surgiu uma preocupação em relação ao ensino de pessoas cegas, além de existirem casos de cegueira nas elites em Portugal, e a quem conviria proporcionar as melhores condições possíveis. Segundo Jesus Martinez (1993: 611), Portugal “terá sido o último país da Europa a intervir no ensino das pessoas cegas” (Martins, 2006: 179).

Neste sentido, no final do século XIX, haverá a realçar o papel de José Cândido Branco Rodrigues, um benemérito que se dedicou à causa de pessoas cegas e ao seu acesso à cultura e que, com a sua denotada dedicação, foi o principal responsável para que o Estado decretasse o ensino de pessoas cegas em Portugal em 1894. Assim, criou, em 1899, o *Jornal dos Cegos em Portugal* e, no mesmo ano, viajou pela Europa por conta do Governo de modo a conhecer os métodos que então eram empregues para o ensino de pessoas cegas. É o próprio Branco Rodrigues que, no Número 1 do *Jornal dos Cegos*, nos descreve os seus esforços para levar o Estado português a oficializar o ensino das pessoas destituídas do sentido da visão. “Em 1895, já como membro da comissão de Instrução Pública, apresentou às autoridades o projecto para a criação de um instituto nacional para cegos. Apesar de ter sido aprovado, como escreve J. Nunes

Pinto (1962), este documento ‘desapareceu na poeira dos tempos’”, conforme se pode ler no artigo de Correia (2004).

Apesar de não ter conseguido edificar o instituto nacional de cegos, nem por isso esmoreceu na sua atividade. Em 1900, criou a sua primeira escola denominada "Escola Intelectual e Profissional de cegos", mudando para novas instalações em 1903 e onde passou a aceitar alunos em regime de internato.

2.2.1. O Instituto de S. Manuel

Em Correia (2004), podemos verificar ainda que a ação de Branco Rodrigues se estendeu também ao Norte do país, pois, a 5 de maio de 1903, fundou a "Escola de Cegos do Porto", destinada a educar crianças cegas de ambos os sexos. A Escola de Cegos do Porto ficou sediada, a partir de 1904, na Rua Ferreira Cardoso, tendo ficado com a administração da Escola, em 1 de Outubro de 1938, a Santa Casa da Misericórdia do Porto.

Em 1945, a Escola de Cegos do Porto foi fundida com o Asilo de Cegos S. Manuel, estabelecimento que promovia formação de cegos adultos e que tinha sido doado à Misericórdia por alguns beneméritos, surgindo assim o **Instituto Asilo de Cegos S. Manuel**, o qual tinha como objetivo “preparar os alunos para o exame da 4ª classe, ministrando-se, entre outras matérias, o ensino da música e possibilitando-se que os alunos mais velhos realizassem trabalhos oficinais”, o Instituto foi desta forma descrito por Correia:

A Escola contava então com cerca de 25 alunos e alguns asilados. A direcção ficou a cargo do Dr. Bertino Daciano da Rocha Guimarães e o ensino da música e Braille eram da responsabilidade do Professor José Albuquerque e Castro. É, também, a estes dois homens que se fica a dever a transformação do Asilo de Cegos em Instituto de Cegos S. Manuel (Correia, 2004: 1).

Face ao descrito, facilmente podemos identificar o Instituto de Cegos S. Manuel como uma “escola especial” que seguia um “programa de escola especial” tal como foi categorizado por Horton (2000: 15-16). Na verdade, para este autor, existiam dois tipos de programas educativos: “programas de escola especial” e “programas de educação

integrada”. O primeiro é aplicado em “estabelecimentos em que todos os alunos são deficientes visuais. Trata-se muitas vezes de internatos onde as crianças vivem e estudam durante o ano escolar, indo a casa aos fins-de-semana e/ou nas férias”. Em oposição, “no quadro dos programas de educação integrada, os deficientes visuais frequentam uma escola regular na zona onde vivem. São geralmente alunos externos e frequentam os mesmos estabelecimentos de ensino que os seus irmãos, irmãs e amigos que vêem. Seguem os mesmos cursos que eles, ministrados pelos mesmos docentes, nas mesmas salas de aula, mas beneficiando de uma ajuda complementar ou de um apoio pedagógico dado por um professor especializado no trabalho com cegos”. Muito embora o Instituto tenha começado como um “programa de escola especial”, rapidamente se foi adaptando às mudanças e à necessidade de *inclusão* dos alunos, fazendo-o com a escola que lhe era mais próxima: a Escola Secundária Rodrigues de Freitas. Por uma questão de proximidade⁶, os alunos que frequentavam o Instituto em regime de internato começaram a frequentar a referida escola. Desta forma, pretendia-se que os alunos se desvinculassem progressivamente da “escola especial”, tarefa que nem sempre se revelou eficaz, conforme veremos adiante deste relatório.

Atualmente, o Instituto de São Manuel detém o Centro Professor Albuquerque e Castro e o Centro Integrado de Apoio à Deficiência (CIAD). O primeiro tem como missão produzir livros, publicações e outros materiais em Braille, de forma a tornar acessível a informação, a cultura e a literacia às pessoas cegas. O segundo tem como objetivo “promover a cidadania e a qualidade de vida de pessoas com necessidades específicas advindas de deficiências ou incapacidades” (Sítio da Santa Casa da Misericórdia do Porto).

2.2.2. A ACAPO

A ACAPO foi fundada em 1989, é a associação representante em Portugal das pessoas com deficiência visual, sendo composta por cerca de quatro mil associados, onde, além dos sócios efetivos, pessoas com deficiência visual, se contam sócios cooperantes que contribuem com as suas quotas com o intuito de ajudar a associação. Embora a cegueira

⁶ A Escola Secundária Rodrigues de Freitas localiza-se numa rua perpendicular à entrada principal do Instituto de São Manuel.

seja a condição emblemática e mais representada na ACAPO, a associação também conta com muitas pessoas portadoras de deficiência visual menos severa, as ditas amblíopes (Martins, 2006: 130).

Para além da direção nacional, sediada em Lisboa, a estrutura da ACAPO conta com três delegações regionais (a do Norte, no Porto; a do Centro, em Coimbra; e a do Sul e Ilhas, em Lisboa) e várias delegações espalhadas pelo país. A ACAPO enumera, no seu sítio da internet, as várias funções que desempenha, destacando-se as seguintes:

- ministrar formação profissional;
- permitir o acesso a informação em suportes específicos para deficientes visuais, livros em Braille, em formato digital e áudio;
- vender produtos específicos como bengalas, relógios, réguas;
- colaborar com os cegos e amblíopes para se candidatarem a ajudas técnicas;
- divulgar cursos de informática aos seus associados.

3. DEFINIÇÕES E CONCEITOS DE CEGUEIRA E BAIXA VISÃO

Segundo Faye, apud Martín & Bueno (s.d), “os termos défice visual, visão subnormal, baixa visão, visão residual e outros, referem-se a uma redução da acuidade visual central ou a uma perda subtotal do campo visual, devida a um processo patológico ocular ou cerebral”.

Para Martins (2006: 130), “as pessoas cegas [são] aquelas que são socialmente identificadas como tal e que, grosso modo, se conflui com as pessoas que não conseguem tirar partido da visão para a execução de qualquer atividade”.

A Organização Nacional dos Cegos de Espanha (ONCE) julga cego aquele que “não consegue ver com nenhum dos olhos a 1/20 da visão normal segundo a escala de Wecker, e quando não consegue contar os dedos das mãos a uma distância de 2,25 metros com correção de lentes”.

Para Amiralian (1999 apud Nunes & Lomônaco, 2010: 55), “a primeira preocupação com a cegueira foi a da medicina, que a percebia como uma consequência de doenças e procurava minimizar essa deficiência com o objetivo de tornar a pessoa normal

novamente”. Os médicos procuravam compreender o que via o deficiente visual, o que levou à definição de medidas para avaliar a capacidade visual destes indivíduos.

Segundo Nunes & Lomônaco (2010: 55), a “cegueira é uma deficiência visual, ou seja, uma limitação de uma das formas de apreensão de informações do mundo externo – a visão. Há dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão”.

Preocupada com a falta de critérios de elegibilidade das pessoas para poderem usufruir de benefícios fiscais, da segurança social, bem como de outros apoios, a *Organização Mundial de Saúde* (OMS) baseou-se em critérios clínicos para definir a deficiência visual. Assim, do ponto de vista clínico, é considerado deficiente visual todo o indivíduo que apresente significativas limitações ao nível da *acuidade visual*⁷ e do *campo visual*⁸. A capacidade visual é avaliada partindo destas medidas, porém percebeu-se mais tarde que alguns cegos, com a mesma medida de acuidade visual, apresentavam capacidades visuais diferentes. Inclusivamente, algumas pessoas diagnosticadas como cegas aproveitavam a pouca visão que tinham para ler braille com os olhos, utilizando a visão que ainda tinham para apreensão e conhecimento do mundo. Este facto levou os especialistas a alterar a forma como eram diagnosticados os indivíduos cegos. Nesta medida, a partir de 1970, começaram a ser avaliadas as formas de percepção do sujeito: se ele apreende o mundo por meio do tato, olfato, cinestesia, etc., essa pessoa é considerada **cega**; se, no entanto, tiver limitações da visão, mas ainda assim conseguir utilizar o resíduo visual de forma satisfatória, então o seu diagnóstico é de **baixa visão**.

De acordo com Ladeira & Queirós (2002), a medida clínica da acuidade visual (AV) é a relação entre a distância a que a escala de Snellen⁹ é colocada e a linha de símbolos mais pequenos que a pessoa é capaz de ver com ambos os olhos. Assim, numa escala de Snellen o valor de 20/200 significa que a pessoa é capaz de discriminar objetos a 6 m

⁷ Medida clínica de nitidez da visão para a discriminação de pormenores a uma distância específica (DGIDC, 2008a: 11).

⁸ Distância angular abrangida quando olhamos um ponto no infinito mantendo estáticos os olhos e a cabeça. A parte central, abrangida simultaneamente por ambos os olhos, corresponde ao campo visual central. O campo periférico refere-se à restante área, de ambos os lados do campo central, só abrangida por um dos olhos. (DGIDC, 2008a: 11)

⁹ Nome atribuído em homenagem ao oftalmologista holandês Herman Snellen, que a desenvolveu a tabela de cálculo da AV em 1862.

(20 pés¹⁰), enquanto uma pessoa com visão normal o faz a 60 m (200 pés) (Ladeira & Queirós, 2002: 19).

Para melhor entendermos esta classificação, apresenta-se na tabela seguinte os equivalentes da notação Snellen no sistema decimal utilizado na Europa.

Decimal	20 pés	6 metros
10/10 visão normal	20/20	6/6
9/10		
8/10	20/25	6/8
7/10	20/30	6/9
6/10		
5/10	20/40	6/12
4/10	20/50	6/16
3/10		
2/10	20/100	6/32
1/10	20/200	6/60

Tabela nº 1 – equivalentes da notação Snellen no sistema decimal utilizado na Europa

(DGIDC, 2008a: 12)



Figura nº 2 – exemplo de acuidade visual afetada (DGIDC, 2008a: 11)

Quando a acuidade visual se encontra afetada, as imagens são vistas de forma turva e com baixo contraste, o que dificulta a perceção dos detalhes. Estas pessoas confrontam-se com enormes dificuldades nas atividades que exigem uma visão de detalhe, como por exemplo a leitura de um livro, dos preços de bens de consumo ou da carta de um restaurante. (DGIDC, 2008a: 12)

Quando a zona de maior acuidade visual se encontra comprometida, são também as atividades que requerem visão de pormenor e de detalhe as que se encontram mais limitadas. As alterações no campo visual podem consistir

¹⁰ Pé – unidade de medida do sistema americano, equivalente a 30 cm



Figura nº 3 – escotoma
(DGIDC, 2008a: 12)

na existência de **escotomas**¹¹ ou na ausência total de visão central. (DGIDC, 2008a: 12)



Figura 4 – campo periférico reduzido
(DGIDC, 2008a: 12)

No caso de ser o campo periférico que se encontra reduzido, a acuidade visual mantém-se inalterada na zona de maior definição da retina. Neste caso, as maiores dificuldades situam-se ao nível da mobilidade. Estas pessoas podem ter de usar bengala para se deslocarem, mas serem capazes de ler um livro impresso sem ampliação. (DGIDC, 2008a: 12)

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (ICIDH, 2001; ICD-10, 1999 apud Ladeira & Queirós, 2002: 19-20) “a deficiência visual está organizada em cinco categorias, sendo a 1 e a 2 relativas a situações de baixa visão, enquanto que a 3, 4 e 5 se referem a situações de cegueira”:

- 1 – **Moderada**: Acuidade Visual (AV) binocular corrigida entre 3/10 e 1/10, com um campo visual de pelo menos 20°.
 - 2 – **Grave**: AV binocular corrigida entre 1/10 e 1/20.
 - 3 – **Profunda**: AV binocular corrigida entre 1/20 e 1/50, ou com um campo visual inferior a 10° mas superior a 5°.
 - 4 – **Quase total**: AV binocular inferior a 1/50, com percepção luminosa preservada ou campo visual inferior a 5°.
 - 5 – **Total**: cegueira absoluta com ausência de percepção luminosa.
- (Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, 2002: 20, negritos acrescentados¹²)

Em conclusão, e no que diz respeito à deficiência visual, poderemos dizer que esta se divide em dois grandes grupos: aquele que engloba indivíduos com deficiência visual e que, apesar de uma redução considerável da sua capacidade visual, possuem resíduos

¹¹ Áreas da retina com reduzida sensibilidade à luz e que, por isso, funcionam como pontos “cegos”.

¹² A citação segue as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

que possibilitam ler e escrever com tinta, de forma habitual e, inclusive, obter êxito total em determinadas tarefas diárias; o segundo grupo é aquele que compreende as pessoas que não têm nenhum resíduo visual ou que, tendo-o, apenas lhe possibilita “orientar-se em direção à luz, perceber volumes, cores e ler grandes títulos, mas não permite o uso habitual da leitura/escrita, mesmo a negro”. (Martín & Bueno, s.d.: 83).

Para melhor compreendermos a dimensão e importância da deficiência visual em Portugal convém conhecermos os números e percentagens existentes. Assim, e segundo os Censos de 2001, o primeiro levantamento censitário em que o tema da deficiência foi contemplado, supõe-se que existam em Portugal cerca de 166 mil pessoas com alguma deficiência visual.

Existem em Portugal 636 059 pessoas com deficiência, o que corresponde a 6,1% da população. Dos diferentes tipos de deficiência, a visual foi a que apresentou valores mais significativos, correspondendo a 25,7% do total das deficiências (a motora 24,6%, a auditiva 13,2%, a mental 11,2%, a paralisia cerebral 2,4% e outras deficiências 23%). (Gonçalves, 2003 apud Martins, 2006: 139)

Muito embora estes números sejam expressivos, é-nos referido por Martins (2006: 139), que o projeto Quanti, do Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (SNRIPD), realizado entre 1993 e 1995, estimava existirem 905 488 pessoas com alguma deficiência, número total muito diferente do estimado pelos Censos 2001.

4. PRESSUPOSTOS E ORIENTAÇÕES GERAIS NO ENSINO DE ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO

4.1. Estratégias de organização e gestão da sala de aula para a inclusão de alunos cegos e com baixa visão

Amiralian (2002) apud Nunes & Lomônaco (2010) tem em conta duas concepções de inclusão do deficiente visual. A primeira proposta é consequência da influência das práticas levadas a cabo nos Estados Unidos, cujos programas têm como objetivo tornar o cego mais “parecido” com o aluno vidente. Esta normalização é, porém, bastante criticada já que é impossível tornar uma pessoa naquilo que ela não é. Outra forma de

inclusão do deficiente visual é aquela que valoriza o aluno cego e a forma como apreende o mundo, bem como outras questões de carácter pessoal, social e familiar que possam facilitar o seu próprio desenvolvimento. No entanto, e segundo a DGIDC (2008a), “qualquer intervenção educativa requer uma avaliação rigorosa que permita perceber como é que determinado aluno utiliza a visão”. Deve, inclusivamente, ser feita no âmbito de uma “equipa pluridisciplinar, que inclua o docente de educação especial, e tem como objetivo perceber o que vê e como vê o aluno, o que pode ser feito para promover a aprendizagem usando a visão” (DGIDC, 2008a: 14). Contudo, não sendo da competência do professor de línguas estrangeiras o processo de referenciação e avaliação do tipo de deficiência visual, importa referir que a forma como a sinalização dos indivíduos é feita não será analisada neste relatório por essa função ser da responsabilidade dos professores de Educação Especial.

No que diz respeito à população escolar, considera-se que os alunos cegos e/ou com baixa visão conseguem aceder à maioria dos objectivos e conteúdos definidos nos programas curriculares comuns, desde que lhes sejam proporcionadas formas diferenciadas de acesso ao currículo, diferenciação esta que deve ser pensada e planificada pelos professores de cada disciplina. Tal como é prescrito em DGIDC (2008a), “mais do que eliminar objectivos e conteúdos torna-se necessário, na maioria das situações, expandir o currículo, introduzindo áreas curriculares específicas que permitam responder às necessidades de quem não recebe informação visual e precisa de aprender a realizar tarefas ou actividades nas quais a visão desempenha um papel determinante” (DGIDC, 2008a: 20).

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem tem por objetivo facilitar o acesso ao currículo, à participação social e à vida autónoma das crianças e jovens com necessidades educativas de carácter permanente. Por isso, e segundo Bautista (1997: 15):

as adaptações curriculares são a mais importante estratégia de intervenção na resposta às necessidades educativas especiais (...); podem referir-se tanto a modificações na metodologia como nas actividades de ensino e aprendizagem; na temporalização, com trocas no tempo previsto para alcançar os objectivos, sendo estes os mesmos que os dos

outros alunos; na prioridade a determinados objectivos ou conteúdos; na eliminação e/ou introdução de algum objectivo ou conteúdo¹³.

Assim, considera-se que a adequação do processo de ensino e de aprendizagem pressupõe uma abordagem assente nos princípios da diferenciação e da flexibilização ao nível do currículo (DGIDC, 2008a):

- áreas curriculares e disciplinas;
- objetivos e competências;
- conteúdos;
- metodologias;
- modalidades de avaliação.

No que respeita à intervenção dos docentes, esta terá que assentar em estratégias de diferenciação pedagógica e numa intervenção especializada, o que implica uma prática diversificada de estratégias, atividades e métodos, seja em grande grupo, seja direccionadas individualmente para o aluno. Será, porventura, por isso que Puigdel·lívol (1996) diz que:

La escuela es una realidad viva. Todo lo que sucede en ella tiene un sentido. El proceso de adecuación curricular consiste en encontrarlo y en hacernos conscientes paulatina y colectivamente de la auténtica intencionalidad de nuestra actividad educativa, de sus resultados, y, a partir de aquí, planificar las acciones más adecuadas y mejorarla (Puigdel·lívol, 1996: 25).

O professor deve, portanto, levar a cabo adequações relativamente ao material didático a utilizar nas suas aulas já que a aprendizagem dos alunos com NEE exige, com frequência, materiais didáticos que não seriam necessários para a restante turma. Se, inclusivamente, pensarmos em alunos cegos, esta necessidade acaba por revelar-se não só importante, mas fundamental. Em contexto de sala de aula, é primordial que os professores proporcionem condições ambientais de aprendizagem que permitam ao aluno aceder à informação. Deste modo, partindo de DGIDC (2008a: 18-19) e de

¹³ A citação segue as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

Ladeira & Queirós (2002), são apresentadas algumas sugestões que podem ajudar o professor na execução das suas aulas¹⁴:

Aspetos Funcionais a Considerar na Sala de Aula:

- Fazer o reconhecimento do espaço físico da sala com o aluno sempre que este a utilizar pela primeira vez (laboratório, anfiteatro,...);
- Dar a conhecer ao aluno a disposição do mobiliário e equipamentos na sala de aula;
- Alertar o aluno sempre que ocorram alterações na disposição da sala de aula;
- Dar algum tempo para que o aluno se adapte às mudanças de intensidade de luz, por exemplo quando vem do exterior;
- Reduzir os brilhos e reflexos na sala de aula, fechando as cortinas ou usando posters que tapem as janelas;
- Dar atenção à entrada e saída da sala;
- Dar atenção à localização do aluno na sala;
- Dar atenção à organização de grupos de trabalho.

Estratégias de Sala de Aula:

- Verbalizar de forma simples e pormenorizada tudo o que ocorre na sala de aula;
- Ler em voz alta enquanto escreve no quadro;
- Fazer exposições, narrativas, descrições ao utilizar material audiovisual;
- Ter em conta que o aluno cego não vê o gesto ou outras formas não verbais de comunicação;
- Verbalizar todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza (de forma fácil e audível) os conteúdos;
- Falar de forma pausada, para que o aluno que utiliza materiais técnicos, consiga acompanhar a exposição do professor;

¹⁴ As sugestões apresentadas são unicamente linhas orientadoras, podendo nem todos os alunos delas necessitar. Normalmente tal necessidade tem que ver com as características de cada um dos alunos (aluno cego ou aluno com baixa visão).

- Colocar o aluno num lugar próximo do professor (facilita a entrega de material, o controlo de atenção do aluno e proporciona-lhe um melhor campo de visão – sempre que ainda dela possa usufruir);
- Permitir que mude de lugar, consoante as tarefas e/ou as ajudas ópticas que utiliza;
- Providenciar uma mesa/estirador com espaço suficiente para acomodar todo o material do aluno, motivando-o para o uso das tecnologias de apoio (máquina de escrever Braille, lupa, computador, candeeiro, etc.);
- Usar giz ou marcadores com uma cor que contraste com a cor do quadro (ex.: branco/preto);
- Servir-se de exemplos do dia a dia e facilitar a manipulação de objetos e/ou esquemas em relevo para a apresentação de novos conceitos;
- Utilizar com normalidade o verbo ver, olhar, observar;
- Fornecer ao aluno, em braille, todo o material (textos, fichas, apontamentos...) que tenha sido fornecido aos outros alunos da turma;
- Envolver o aluno em todas as demonstrações feitas na aula;
- Na resolução de problemas que envolvam cálculos, estes devem ser descritos verbalmente pelo professor, podendo o aluno fazer uso da máquina de calcular falante;
- Conferir ao aluno o tempo necessário para que possa realizar tarefas que exijam um grande esforço visual, nomeadamente a leitura.

Elaboração de Testes:

- Não elaborar testes demasiado extensos, adaptando-os às limitações do aluno em relação ao tempo de execução;
- Evitar a representação de figuras;
- Evitar perguntas que requeiram a consulta do texto/preenchimento de espaços ou quadros /execução de esquemas;
- Evitar questões que se fundamentem na análise de quadros ou esquemas;
- Providenciar, com a devida antecedência, a transcrição para braille dos respetivos testes (ou a ampliação);
- Proceder à leitura do teste com o aluno antes do início da realização do mesmo;

- A realização do teste pelo aluno pode ser feita na máquina braille ou no computador.

Quanto aos alunos com baixa visão, e conforme foi referido anteriormente, o professor deve ter o cuidado de adaptar os materiais que são fornecidos aos restantes alunos da turma. A prática mais comum é a de ampliação dos recursos pedagógicos (fichas de trabalho, textos, etc.), no entanto há algumas práticas que devem ser tidas em conta na hora de elaborar essas adequações nos materiais. Partindo de Ladeira & Queirós (2002: 49-50), seguem-se algumas sugestões:

Normas de acessibilidade gráfica:

- **Tamanho de letra** – o tamanho mínimo é de 16 pontos, de acordo com o tipo de fonte utilizada, podendo ir até 32 pontos;
- **Tipo de fonte e estilo** – devem ser fontes que permitam o reconhecimento fácil dos caracteres (exs.: verdana, arial, helvética);
- **Contraste** – os textos devem ser impressos com o máximo de contraste possível (ex.: letras amarelas ou brancas sobre fundo escuro são mais legíveis do que letras pretas sobre fundo branco); “o traço das letras deve ter alguma espessura, pelo que se deve recorrer ao ‘bold’, mas não ao ‘extra bold’” (Ladeira & Queirós (2002: 49).
- **Papel** – deve ser espesso e baço, e deve evitar-se papel com brilho; nunca utilizar tamanho de papel superior a A4;
- **Cor** – excessiva combinação de cores é desaconselhável;
- **Espaço entre linhas** – espaçamento entre 1,5 e 2;
- **Comprimento da linha de texto** – cada linha não deve exceder os 70 caracteres; devem igualmente ser evitados parágrafos longos;
- **Margens** – alinhamento justificado à esquerda do texto; “a margem deve ter entre 4 e 4,5 cm, de forma a facilitar a utilizar dos auxiliares óticos” (Ladeira & Queirós (2002: 50);

- **Gráficos e imagens** – apresentados com bom contraste e contornos bem definidos;
- **Exercícios de escolha múltipla ou de V/F** – devem ser colocados quadrados imediatamente a seguir ao final de cada frase;
- **Exercícios com preenchimento de espaços** – devem ser utilizadas linhas espessas, sendo o seu início e fim assinalados com um tracejado.

4.2. Recursos pedagógicos para alunos com baixa visão

Tal como nos é dito por Ana Maria Bénard da Costa (1999), integrar crianças com deficiência nas escolas, para além de todas as vantagens de ordem educativa e social que são conhecidas, constitui uma medida mais económica do que assegurar a sua educação em escolas especiais. No entanto, para que o acesso à escola regular seja de qualidade – como se proclama no título da *Conferência de Salamanca* – são necessários recursos que podem ter de ser consideráveis. Segundo a ONCE, a Tiflotecnologia é definida como “El conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a los ciegos y deficientes visuales los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología con el fin de favorecer su autonomía personal y plena integración social, laboral y educativa”. Nesta medida, e para melhor compreendermos as necessidades destes alunos, convém conhecermos alguns dos recursos pedagógicos mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

É essencial, no entanto, ter em conta que, tal como nos é dito em Ladeira & Queirós (2002: 41) a “utilização de um auxiliar ótico é sempre muito cansativa, especialmente no início, mas não prejudica os olhos de quem a utiliza; pelo contrário, conduz a uma melhor utilização dos resíduos visuais e ganho da autonomia”, pelo que é frequente este tipo de alunos ter alguma dificuldade inicial na utilização e manuseamento destes auxiliares técnicos mais comuns e que passamos a apresentar (Ladeira & Queirós: 2002):

- Auxiliares óticos;
- Auxiliares não óticos;
- Auxiliares eletrónicos;

- Auxiliares ergonómicos no ambiente de trabalho.

Auxiliares óticos:

São sistemas de lentes que incluem lupas (de mão fixas ou móveis), lupas iluminadas, telescópios (monoculares e binoculares para melhorar a escrita e a leitura), telescópios para a visão ao longe (acoplados às armações ou não), prismas (para mover as imagens para uma parte diferente da retina) e lentes de contacto.

As lupas de mão foram pensadas para se deslocarem com a mão. O aluno deve ajustar e manter a distancia correta daquilo que estiver a ler. Os olhos devem permanecer perto da lente. De notar que não é fácil escrever debaixo deste auxiliar concebido para alunos com baixa visão (ONCE).



Figura 5 – Lupas diversas (tiflotecnia)

Segundo citado em Ladeira & Queirós, “com a evolução da ciência e da tecnologia, as lentes de contacto têm vindo a revelar-se muito úteis na ajuda que podem dar em situações de baixa visão nomeadamente nas situações de afaquia¹⁵ em bebés e outros casos, revelando um papel muito importante na estimulação visual e num melhor aproveitamento do campo visual” (Ladeira & Queirós, 2002: 42).

Para a utilização destes auxiliares, em Ladeira & Queirós (2002: 44-45), são dados alguns conselhos, nomeadamente:

- “Se o aluno começar a manifestar cansaço durante a utilização, fazer intervalo ou fechar os olhos por breves momentos e reiniciar a tarefa”;
- Colocar uma luz direta (exceto nos casos de sensibilidade à luz) para facilitar a visão na realização da tarefa, tendo o cuidado de não fazer sombras ou reflexos.

¹⁵ Ausência do cristalino secundária a uma operação à catarata, a um traumatismo ou, mais raramente, de origem congénita.

- Recomendar ao aluno que utilize o dedo para marcar a linha do texto quando está a utilizar uma lupa.
- “Ajudar o aluno a utilizar a melhor posição da cabeça quando utiliza o auxiliar técnico, para aumentar a velocidade de leitura e escrita e torná-la mais eficiente”.
- “Ajudar o aluno a usar o auxiliar técnico apropriado a cada tarefa”;
- “Treinar a velocidade de leitura e a observação de imagens, com a utilização do circuito fechado de televisão ou Lupa TV, com um bom posicionamento do texto no ecran e contraste adequado, manobrando o tabuleiro com precisão”;

Auxiliares não óticos:

São auxiliares que incluem “filtros especiais (para aqueles alunos que são particularmente sensíveis à luz ou à claridade), contrastes utilizados, tipo e tamanho de letras, tiposcópio de leitura e escrita”, gravador, modelos, tipo de papel e marcador”. (Ladeira & Queirós, 2002: 43)



Figura 6 – Luz de Bastidor (tiflotecnia)



Figura 7 – Teclado ampliado com contraste (tiflotecnia)

Auxiliares eletrónicos:



Figura 8 – Lupa TV (tiflotecnia)

“Existem vários, no entanto o mais utilizado é CCTV (circuito fechado de televisão), mais conhecido por lupa TV, que pode ser móvel ou fixo” (Ladeira & Queirós, 2002: 43). É uma ajuda eletrónica de ampliação

que permite aumentar a imagem no monitor. A imagem pode ser aumentada até 60 vezes (60X), podendo-se igualmente ajustar o brilho, o contraste ou inverter a cor da imagem (Tiflotecnia). A lupa TV é aconselhada quando não se conseguem bons resultados com outros auxiliares. Além da lupa TV, existem diversas aplicações informáticas disponíveis que podem ser utilizadas no computador pessoal dos alunos.

Auxiliares ergonómicos no ambiente de trabalho

Segundo Ladeira & Queirós, o bom desempenho nas tarefas do aluno depende de auxiliares adaptados ao seu ambiente de trabalho, nesse sentido, e segundo o autor, “o tipo de candeeiro (com regulação de intensidade luminosa), as condições de iluminação, a localização na sala de aula, a mesa com tampo reclinável (estirador), a banqueta de leitura, a atitude postural, são condições básicas” que favorecem a eficiência visual do aluno (Ladeira & Queirós, 2002: 44).



Figura 9 – Candeeiro de braço extensível com ampliação (tiflotecnia)

4.3. Recursos pedagógicos para alunos cegos

No seu percurso escolar, o aluno cego necessita de materiais adaptados que sejam adequados ao conhecimento tátil-cinestésico, auditivo, olfativo e gustativo – com especial realce para materiais gráficos táteis e o Braille. A correta adequação dos materiais tem como objetivo garantir o acesso à mesma informação por todos os elementos da turma, seja ele cego ou não. Neste contexto, Lowenfeld citado por Horton (2000: 113-117) classifica os diferentes materiais utilizados pelos deficientes visuais:

- Materiais que são utilizados na sua forma original;
- Materiais que requerem alguma modificação ou adaptação (cartas de jogar, textos em Braille, jogos, etc.);
- Materiais que foram construídos especialmente para crianças cegas ou com visão reduzida (mapas em grandes caracteres, livros em Braille, etc.);

- Materiais que permitem experiências de substituição (modelos de animais, aviões, casas, etc.);

No entanto, e no que diz respeito às escolas, são muitas as situações em que o acesso ao material em formato disponível (manuais em Braille, por exemplo) se dá tardiamente, e em que os professores de apoio revelam falta de formação específica, desconhecendo a maior parte dos casos coisas tão elementares como o Braille ou técnicas de mobilidade. Como resultado, “verificam-se não apenas taxas de abandono escolar que tendem a ser elevadas entre as pessoas cegas, mas também carências de aprendizagem, de saberes científicos necessários a quem é cego, sendo que por vezes, devido a algum facilitismo, as competências adquiridas nem sequer correspondem aos níveis de escolaridade obtidos pelos alunos” (Martins, 2006: 141). O mesmo autor cita um dirigente da ACAPO (Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal), Fernando Jorge, ele próprio cego e professor de apoio educativo ligado à deficiência visual, para evidenciar algumas lacunas no que diz respeito aos recursos e materiais disponíveis nas escolas no ensino de alunos cegos:

*É claro que, perante tantas contradições e tantos problemas no apetrechamento das escolas com meios materiais, por vezes é natural que se caia no desânimo. (...) manuais que chegam muitos meses depois de serem precisos, transcrições para Braille feitas com a conhecida máquina Perkins, pouco cuidado com o ensino das Técnicas de Orientação e Mobilidade e com a utilização de meios informáticos. (...) O que tem acontecido com os alunos deficientes visuais, e em especial aqueles que usam Braille, é estarem na completa dependência do Sistema, o qual é claramente ineficaz, tanto ao nível da produção de material adaptado como no âmbito do apoio por pessoal qualificado*¹⁶ (Martins, 2006: 141).

Como foi dito anteriormente, os alunos com baixa visão têm recursos óticos que podem ser utilizados para maximizar resquícios visuais, no entanto o mesmo não sucede com os indivíduos cegos, por isso é preciso fazer com que a informação visual chegue até eles de diferentes formas. Assim, para transmissão da informação em falta, é dada grande importância aos restantes sentidos: tato, audição, paladar e olfato, em especial aos primeiros dois.

¹⁶ Itálico do autor.

Por outro lado, para o cego, a linguagem assume um papel ainda mais vincado pois as informações às quais não tem acesso podem ser parcialmente verbalizadas. Segundo Amiralian (1997) o cego substitui o que não vê por meio da linguagem (Amiralian, 1997 apud Nunes & Lomônaco, 2010: 56).

No que diz respeito aos sentidos, o tato é provavelmente um dos sentidos mais explorados pelos cegos. Por exemplo, “o cego precisa percorrer uma mesa para conhecê-la, enquanto a visão permite uma identificação mais rápida” (Nunes & Lomônaco, 2010: 56). O tato permite o reconhecimento por meio das características dos objetos (formato, temperatura, textura, etc.), porém se os objetos forem grandes e/ou estiverem longe, este reconhecimento é dificultado. Por isso, e uma vez que nem todos os objetos podem ser percebidos diretamente pelo tato, alguns conceitos só podem ser compreendidos pelo indivíduo cego através de explicações orais ou outras analogias. Sem a visão o cego percebe a realidade de forma diferente da dos videntes, o que não quer dizer que a percepção do cego seja melhor ou pior. “E é neste contexto que Vygotsky (1934/1997) afirma que ‘a vivência da cegueira não é como a do vidente de olhos tapados’. O cego de nascença percebe o mundo de forma diferente e só experimenta a cegueira como deficiência por meio de interações sociais que lhe mostram isso” (Nunes & Lomônaco, 2010: 58).

No entanto, com o avanço das Tecnologias de Informação, é possível facilitar o acesso à informação por parte dos cegos, “em particular os computadores e os scanners, complementados pelos leitores de ecrã e pelas linhas Braille, [e que inclusivamente] são hoje considerados instrumentos fundamentais na comunicação das pessoas portadoras de deficiência visual com os normovisuais” (DGIDC, 2008: 41). A correta utilização destas Novas Tecnologias deve, contudo, ser tida em conta já que nem sempre tal acontece. Senão vejamos as conclusões de Lopes (2009), “No caso das pessoas com deficiência visual o facto de utilizarem sistematicamente o gravador ou o programa de voz, ou seja, terem por base unicamente o método de estudo auditivo, está a ter grandes repercussões ao nível das construções de frases e erros ortográficos, porque a pessoa não tem o contacto directo com a palavra”,

Vejamos alguns desses recursos que estão à disposição dos indivíduos cegos e cujas funcionalidades também podem ser consultadas em www.tiflotecnia.com¹⁷:

Máquina Perkins:

Máquina que serve para escrever em sistema em braille e que permite escrever um máximo de trinta e uma linhas de quarente e dois caracteres. É considerado o recurso fundamental para a aprendizagem de braille, em especial durante a frequência da escola primária.



Figura 10 – Máquina Perkins (tiflotecnia)

Mapas em relevo:

Mapas em material plástico, com relevos dos principais acidentes geográficos e com legendas em braille.



Figura 11 – Mapa em relevo (tiflotecnia)

Leitor de ecrã:

O leitor de ecrã (JAWS, ou mesmo o HAL também existente no mercado Português), faz a leitura do ecrã e envia-o para um dispositivo. Esse dispositivo tanto pode ser um sintetizador de fala como pode ser uma linha braille.

Sintetizadores de voz:

Ligados a um computador, permitem a leitura de informações exibidas num monitor. De entre os diferentes sintetizadores de vozes produzidos noutros países, destaca-se em Portugal o *sistema Daisy* (Digital Accessible Information System), o qual foi originariamente desenvolvido na Suécia em 1994.

De notar que desde 2005 são produzidos em Portugal manuais escolares e outros livros em formato *Daisy*, formato áudio-digital com funcionalidades acrescidas para pessoas

¹⁷ De notar que não foram incluídos todos os recursos utilizados na educação de cegos, mas apenas aqueles que são passíveis de serem utilizados numa aula de línguas.

cegas ou com baixa visão. Esses livros são fruto de uma parceria estabelecida entre o Ministério da Educação e Ciência (MEC), a Fundação Vodafone e a Porto Editora. Efetivamente, nota-se a existência de incentivos à produção de materiais de leitura em formatos acessíveis a alunos com necessidades educativas especiais, destacando-se neste caso a utilização do sistema *Daisy*, ao qual são atribuídas, na própria página web do MEC, diversas vantagens::

- a sincronização entre a informação áudio e a informação escrita que permite simultaneamente ler e ouvir ler ;
- a possibilidade de manipular e ajustar a cada utilizador a velocidade de leitura áudio, o tamanho dos caracteres e o contraste entre as cores do texto no ecrã;
- a possibilidade de localizar informação textual, de colocar marcadores no texto que permitem aceder diretamente aos mesmos, de inserir comentário e notas pessoais e de navegar ao longo dos documentos por capítulo, subcapítulo e secções.

Neste contexto, e fazendo face às necessidades dos alunos cegos e/ou com baixa visão, o MEC informou, em comunicado, a 03/01/2013 que:

- os “enunciados das provas finais de ciclo e dos exames finais nacionais dirigidos a alunos cegos e com baixa visão (...) [seriam], em 2013, apresentados em formato Daisy, ou em documento com Entrelinha 1,5, em formato PDF”.

Além desta alteração no que diz respeito aos enunciados dos exames, o MEC informou ainda que o sistema Daisy é “uma interessante opção de acesso à leitura no âmbito da realização de atividades na sala de aula”. Assim, e para assegurar uma eficiente utilização do sistema Daisy por parte dos alunos cegos e com baixa visão, o MEC concebeu um plano nacional de acompanhamento às escolas, “no âmbito do qual os profissionais que integram os Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC) assumem a primeira linha de apoio aos docentes que trabalham diretamente com esses alunos, designadamente, aos professores de educação especial e professores titulares de turma”.

Partindo deste comunicado, prevê-se, portanto, que a médio prazo o Sistema *Daisy* esteja presente no dia-a-dia dos professores e alunos das escolas portuguesas.



Figura 12 – Linha Braille (tiflotecnia)

Linha Braille:

A Linha Braille, é um hardware diretamente ligado ao computador e que exibe em Braille a informação visível no monitor.

Impressora Braille:

Impressora para imprimir qualquer documento em braille. Liga-se diretamente ao computador e imprime em formulário contínuo ou em folhas soltas. Estas impressoras podem imprimir Braille interponto¹⁸ ou não, em seis ou oito pontos, bem como produzir desenhos em relevo e gráficos (tiflotecnia).



Figura 13 – Impressora Braille (tiflotecnia)

Audiolivros¹⁹:

É um livro em áudio, normalmente gravado num estúdio, lido de forma pausada e com interpretação. É por muitos considerado um recurso fundamental para promover a cultura em pessoas com deficiência visual. Horton (2000: 95-96), por exemplo, identifica as seguintes vantagens:

- A gravação de livros não exige nenhuma formação especial;
- É mais fácil e mais rápido gravar um livro do que transcrevê-lo para Braille;
- Os livros gravados ensinam a “ouvir” melhor;
- Ouvir um livro leva menos tempo do que lê-lo em Braille.

¹⁸ Que imprimem frente e verso

¹⁹ A título de curiosidade, sugere-se a consulta da biblioteca sonora da Biblioteca Municipal do Porto (http://arquivodigital.cm-porto.pt/Conteudos/Conteudos_BPMP/BS_40%20anos/Index.htm)

Porém, considera igualmente o mesmo autor existirem dois inconvenientes na utilização dos audiolivros (ou “livros falados” – termo por ele utilizado):

- Não ajudam a aprender a ler;
- Neles é mais difícil compreender problemas de matemática, gráficos, etc., dado serem apresentados oralmente.

Em consequência, e segundo palavras de Horton (2000: 96), “todos os manuais escolares deverão ser transcritos, seja para Braille, seja para caracteres ampliados. Os livros gravados podem servir como ‘leituras complementares’”.

4.4. Formação dos Professores

Tal como nos diz Correia (1989), introduzir mudanças na escola, reformá-la ou divulgar inovações nos sistemas de ensino são hoje referências obrigatórias em qualquer discurso que se quer coerente sobre a problemática da educação. Até à década de 60, a escola apresentava-se como a “instituição baluarte de valores imutáveis que era necessário preservar e difundir” (Correia, 1989: 15). Hoje a realidade do discurso produzido pela escola e sobre a escola é inversamente diferente. Inclusivamente, e segundo Rodrigues (2011) “*a reforma é o destino da Educação*” (itálico acrescentado).

Não será, portanto, estranho pensar nas implicações que estas mudanças trazem para o papel do professor na escola de hoje. Os professores são, atualmente, chamados a dominar e a ensinar um conjunto de matérias e conhecimentos completamente diferentes e diversos. É interessante notar que algumas competências que antes eram do domínio exclusivo dos professores de Educação Especial ou das escolas especiais, foram transferidas para as escolas e para os professores regulares. Espera-se, por isso, que “o professor (mesmo com pouca ou nenhuma supervisão ou ajuda) seja capaz de responder a um largo espectro de problemas que, ainda há poucos anos, seriam da competência estrita de técnicos ou professores especializados” (Hoppey, Yendil-Silva e Pullen, 2004 apud Rodrigues, 2011: 92).

Ainscow (1995) refere algumas questões importantes no que diz respeito à valorização e formação dos professores. Na verdade, partindo da sua colaboração num projeto da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) sobre a

formação de professores, concluiu que a existência de recursos materiais embora muito útil, constitui muito raramente o factor-chave. Muito mais relevante “é a forma como a tarefa é conceptualizada” (Ainscow, 1995: 4). Nesta medida, o autor salienta duas estratégias:

- Oportunidades de considerar novas possibilidades
- Apoio à experimentação e reflexão

Quanto à primeira estratégia acima enunciada, considera o autor que os professores devem ser encorajados a explorarem novas estratégias de forma a desenvolverem a sua experiência, descobrindo assim novas práticas pedagógicas. É estimulada a utilização mais eficiente dos recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos, nomeadamente os próprios alunos, “os quais representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional nas tarefas e actividades em curso” (Ainscow, 1995: 5)²⁰. A improvisação é outra sugestão feita, a qual é definida pelo autor como sendo a “capacidade de ser capaz de modificar planos e actividades à medida que ocorrem, em resposta às reacções dos alunos na classe” (Ainscow, 1995: 5).

Relativamente à segunda estratégia, o aspeto chave tem que ver com o trabalho em equipa. Ou seja, partindo da sua experiência, os professores devem ser encorajados a partilhar as suas experiências, transmitindo-as a outros. Ainscow dá inclusivamente algumas sugestões: formar grupos de trabalho de professores que lecionem a alunos da mesma faixa etária ou que ensinem as mesmas matérias; ensinar em simultâneo na sala de aula ou observar aulas de colegas para futura partilha. Para Joyce e Showers, (1988) apud Ainscow (1995: 6) “estas formas de apoio na classe têm-se revelado extremamente eficazes como meios de facilitar o aperfeiçoamento das práticas de sala de aula”.

Outros autores defendem, igualmente, um trabalho cooperativo entre professores, mesmo durante a sua formação inicial. Parilla e Daniel (2003) apud Rodrigues (2011: 103) “encontraram resultados muito positivos a partir de grupos de professores que criam laços de trabalho e que, assim, conseguem resolver muitos dos problemas reais

²⁰ A aprendizagem cooperativa será objeto de análise em capítulo posterior deste relatório, pelo que esta referência é meramente sumária e representativa de uma das estratégias que podem ser utilizadas pelo professor.

que, sozinhos, não conseguiriam enfrentar”. Na mesma linha de atuação podemos encontrar o trabalho de Wasburn e Rosenberg (2008) que consideram que:

(...) a criação de redes de apoio entre professores, pais e alunos promove uma melhor adaptação de professores iniciantes e aumenta as suas crenças nas capacidades dos alunos. Durante o período de formação, a reflexão conjunta desempenha um papel muito importante sobretudo no que respeita à prática supervisionada nos momentos subsequentes ao contacto com situações reais (Wasburn e Rosenberg, 2008 apud Rodrigues 2011: 103).

É de salientar, contudo, que a formação de professores deve começar desde a sua formação inicial, isto é, desde as Universidades e/ou Escolas Superiores de Educação, o que muitas vezes não ocorre por força dos métodos tradicionais de ensino. Rodrigues (2011) nota que:

(...) parece existir uma incongruência entre os programas de formação de professores e as competências profissionais que se desejam alcançar. Frequentemente, as Escolas Superiores de Educação e as Universidades usam métodos tradicionais (expositivos) de ensino, esperando que os futuros professores, quando assumirem funções docentes, ajam de uma maneira radicalmente diferente daquela em que foram ensinados. Por exemplo, os cursos de formação de professores promovem o trabalho individual mas, no entanto, esperam que os futuros professores sejam proficientes na utilização de estratégias de trabalho de grupo. Promovem a competição entre os estudantes esperando que eles dinamizem, como profissionais, o trabalho cooperativo (Rodrigues, 2011: 100-101).

A existência de momentos reflexivos sobre a própria prática é assim considerada extremamente importante, cuja atitude reflexiva é sintetizada numa frase de Kats (1995 apud Rodrigues 2011: 103): **“O professor tem de ser estudante do seu próprio ensino”**²¹. Assim, é necessário ajudar os professores a aperfeiçoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência, bem como os preconceitos tão presentes na sociedade atual.

²¹ Negrito do autor

5. OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM E MÉTODOS MAIS ADEQUADOS

Os estilos de aprendizagem são preferências individuais que determinam onde, quando e como cada aluno obtém e processa a informação. Os educadores e os investigadores defendem várias teorias sobre os estilos de aprendizagem, cada uma das quais oferecendo uma outra maneira de encarar a diversidade das nossas salas de aula.

Algumas teorias de aprendizagem focam elementos, como os do ambiente (luz, temperatura, som), os da organização social (trabalho individual, com um colega ou em grupo), os das circunstâncias físicas (grau de mobilidade, momento do dia), os do clima emocional (motivação, grau de estruturação) e os dos fatores psicológicos (se um aluno é reflexivo, impulsivo ou analítico). Outras teorias centram a sua atenção nos modos sensoriais: visão, audição, tato, como se pode ler nas palavras de Heacox (2006):

Os alunos *visuais*²² processam informação de maneira mais eficaz quando podem ver aquilo que está a ser ensinado – por exemplo, através da leitura, da escrita e da observação. Os alunos *auditivos* precisam de escutar a informação para aprenderem mais facilmente – por exemplo, através de apresentações orais e explicações. Alunos cinestésicos ou táteis aprendem melhor quando podem manipular objetos ou materiais (Heacox, 2006: 14).

Um artigo de Rollán (2003) apresenta resultados de um estudo comparativo sobre os conhecimentos de Inglês LE com alunos deficientes visuais graves e alunos videntes que revela algumas conclusões importantes sobre o processo aprendizagem de uma LE por parte destes alunos. O objetivo foi perceber se a crença de que os deficientes visuais mostram uma habilidade especial na aprendizagem de idiomas era verdadeira, tal como nos é dito pela autora “se buscava determinar si era cierta o no la creencia – generalmente aceptada – de que las personas con deficiencias visuales graves muestran una habilidad especial para el aprendizaje de idiomas, gracias a un mayor desarrollo de las capacidades perceptivas auditivas, como mecanismo de compensación de la visión, y a su capacidad memorística” (Morrisey, 1931; Nikolic, 1986 apud Rollán, 2003: 8). O estudo foi efetuado com alunos videntes e cegos, comparando resultados ao nível do domínio das quatro destrezas. Além disso, foram igualmente comparados resultados entre alunos cegos que frequentam estabelecimentos de ensino integrado com alunos

²² Itálico do autor

cegos que frequentam estabelecimentos de ensino específico para cegos. Das conclusões do estudo, salientam-se as seguintes:

- Os alunos videntes demonstram, de uma forma geral, um maior domínio das destrezas da compreensão leitora e da expressão escrita (em língua inglesa) que os alunos com deficiência visual, sendo que o domínio de um código de escrita (Braille ou tinta) adquire uma importância fundamental;
- Contrariamente ao que foi anteriormente mencionado sobre o desenvolvimento da compreensão auditiva por parte de alunos cegos ou com baixa visão, concluiu-se que estes não dominam melhor a compreensão auditiva já que esta destreza requer mais treino e familiarização dos novos sons de uma língua estrangeira;
- Nas escolas inclusivas, os alunos com deficiências visuais demonstram mais facilidade de interagir oralmente numa língua estrangeira, provavelmente pelo seu melhor desenvolvimento psicológico face aos alunos “não integrados”;
- Não existe um método de ensino específico para alunos com deficiência visual, pelo que, considera a autora, os professores devem fazer um esforço para utilizar todos os sentidos no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo destes pressupostos, torna-se fundamental pensar em metodologias que sejam mais adequadas às características de alunos com deficiências visuais, não esquecendo que estes fazem parte de um grupo no qual devem sentir-se integrados, pelo que o professor acaba por ter um papel crucial na planificação das atividades a levar a cabo nas suas aulas. Tendo em conta o conceito de “*educação inclusiva*”, e face ao já exposto, considera-se fundamental ensinar “a todos” e “para todos”, selecionando métodos e estratégias mais adequadas ao grupo turma.

5.1. Aprendizagem cooperativa: conceito e caracterização

Partindo da proclamação de “uma educação para todos” defendida na *Declaração de Salamanca* em 1994, e não esquecendo o conceito de *educação inclusiva*, surge a

necessidade de desenvolver-se uma aprendizagem cooperativa em detrimento da competição individual muitas vezes presente na(s) sala(s) de aula. Para Pujolás (s.d.):

Só podem aprender juntos alunos diferentes (em capacidade, interesse, motivação, cultura, origem social...) numa sala organizada de forma colaborativa, na qual todos colaboram, cooperam e se ajudam, para alcançar o objetivo comum de progredir na aprendizagem, uma dinâmica em que cada aluno estabelece o compromisso de atingir o máximo das suas possibilidades (Pujolás, s.d.: 46).

Considera-se, portanto, que o meio mais eficaz para alcançar uma educação integral para todos só pode ser conseguido sob uma orientação inclusiva, com uma pedagogia centrada nos alunos e baseada na colaboração (tanto entre professores quanto à forma como ensinam, como entre alunos quanto à forma como aprendem). Também Ainscow (1995) considera que a ênfase colocada na aprendizagem activa e no trabalho cooperativo de grupo pode ajudar a criar ambientes mais adequados à aprendizagem, já que os alunos são tratados como indivíduos, embora, em simultâneo, “façam parte de atividades que encorajam à maior realização possível” (Ainscow, 1995: 7).

A aprendizagem cooperativa teve o seu desenvolvimento apenas em meados dos anos 70, nos Estados Unidos da América, quando vários investigadores (os irmãos Johnson, Robert Slavin, Spencer Kagan e Elizabeth Cohen) realizaram um trabalho mais sistemático, no que concerne à formação, desenvolvimento e avaliação de actividades em grupos, revelando a eficácia desta metodologia de aprendizagem (Freitas & Freitas, 2003). Deste modo, a aprendizagem em grupos cooperativos passa a ser considerada como um conjunto de técnicas a utilizar regularmente nas aulas (Freitas & Freitas, 2003).

Segundo Díaz-Aguado (2000), as inúmeras investigações realizadas sobre o trabalho cooperativo permitiram demonstrar a eficácia desta metodologia, não só no rendimento escolar dos alunos, mas também ao nível da motivação pela aprendizagem, do sentido de responsabilidade, das relações pessoais, da tolerância e da capacidade de cooperação. Por outro lado, Pujolás considera igualmente que a aprendizagem cooperativa é a “utilização didáctica de equipas reduzidas de alunos, geralmente de composição heterogénea em rendimento e capacidade, mesmo que, ocasionalmente, possam ser mais homogéneas, utilizando uma organização da atividade tal que assegure ao máximo a

participação equitativa (...) e potencie ao máximo as suas possibilidades de aprenderem (...) a trabalhar em equipa” (Pujolàs, s.d.: 58).

Assim, na aprendizagem cooperativa destacam-se os seguintes aspetos:

- Os elementos de um grupo que desenvolve uma aprendizagem cooperativa devem aprender o que o professor lhes ensina e contribuir para o que os colegas de grupo aprendem;
- O professor utiliza a aprendizagem cooperativa com uma dupla finalidade: colaborar para aprender e aprender para colaborar;
- Os alunos devem estar organizados de forma mais sistemática e estável, em «equipas de trabalho» para aprenderem juntos;
- A aprendizagem cooperativa não deve ser apenas um método ou um recurso, mas também um conteúdo curricular que os alunos devem aprender.

Pretende-se, desta forma, que os alunos desenvolvam aquilo a que Spencer Kagan (1999) apud Pujolàs (s.d.: 56) definiu como *participação equitativa* e a *interação simultânea*. Segundo Kagan, o modelo «aprender juntos» de Roger Johnson e David Johnson (1997) não organiza a colaboração em grupo de forma igualitária já que permite que a participação dos alunos surja espontaneamente. Neste sentido há que preparar trabalhos de grupo e atividades que permitam que os alunos participem de forma igual (*participação equitativa*) e interajam (*interação simultânea*).

A base da aprendizagem cooperativa é “cooperar para aprender”, permitindo que em grupo os alunos aprendam mais e melhor, num ambiente de partilha de conhecimentos e entreajuda, para que colmatem, em conjunto, as falhas e as dificuldades na compreensão das matérias que estão a estudar.

O trabalho em grupo, no entanto, nem sempre corresponde a um trabalho cooperativo, por isso, torna-se fundamental estabelecer a sua distinção. Freinet (1990), apud Pujolàs (s.d), considera que é necessário reconsiderar a noção de trabalho de grupo e de trabalho cooperativo. Trabalhar em equipa cooperativa não significa necessariamente que cada membro realize a mesma tarefa, mas que cada um potencie ao máximo a sua personalidade, mas ao serviço de um grupo. Reunir, por exemplo, alguns alunos em

grupo, sem fixar as condições em que as actividades se devem desenvolver, não significa que seja um trabalho cooperativo. Segundo Pujolás (s.d.), os elementos de um grupo cooperativo não devem todos realizar as mesmas tarefas, devendo existir uma divisão de trabalho, em que cada um contribui para o sucesso do grupo, com a finalidade de atingir objetivos comuns.

No entanto, para que os objetivos comuns sejam alcançados também é necessário ensinar aos alunos a trabalhar em grupo/equipa. Para isso, há que ter em conta alguns aspetos assinalados por Pujolás (s.d.: 71-73):

- Interdependência de objetivos – os elementos devem saber quais os objetivos a atingir e ajudar-se mutuamente para os alcançar;
- Interdependência positiva de tarefas – cada membro deve saber exatamente qual o seu papel na equipa e aquilo que deve fazer para desempenhar corretamente esse papel;
- Interdependência positiva de identidades – depois de as equipas / grupos trabalharem várias vezes em conjunto começam a conhecer-se melhor e a interagir melhor; já não se trata de uma equipa de trabalho, mas aquilo a que Pujolás chama de “Equipa de Base” (equipas / grupos que se estabilizam depois de trabalharem várias vezes em conjunto);
- Competências específicas de trabalho em grupos – são competências sociais que se convertem em compromissos pessoais de cada membro da equipa, contribuindo para o bom funcionamento do trabalho.

Com base nestes princípios da aprendizagem cooperativa, Pujolás (s.d.) apresenta os conteúdos do Projeto PAC (Personalização do Ensino, Autonomia dos Alunos, Colaboração entre iguais) numa Conferência na Universidade de Vic. Este projeto foi financiado pelo Ministério da Ciência e Inovação (Espanha), podendo dizer-se que é um Programa Didático Inclusivo para responder, no contexto de sala de aula, aos alunos com necessidades educativas diversas, projeto este que tem como base a aprendizagem cooperativa.

Segundo Pujolás (s.d.: 48), na aprendizagem cooperativa, subjacente ao projeto PAC, dá-se uma grande importância, não só à interação educador-educando, mas também à

interação educando-educando, dando-se, portanto, um grande relevo ao trabalho em equipa, o qual facilita a aprendizagem de alunos com NEE. Vejamos:

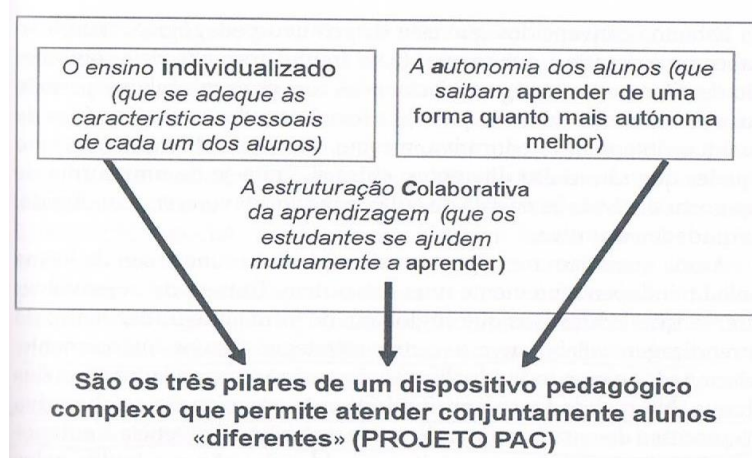


Figura nº 14 – Organização da aprendizagem cooperativa (Pujolàs, s.d.: 49)

Os três pilares do projeto PAC (Pujolàs, s.d.: 49) têm em conta:

- A individualização do ensino: significa a adequação do que é ensinado, e da forma como é ensinado, às características pessoais dos alunos;
- A autonomia dos alunos: quanto mais alunos autónomos existam mais tempo se pode dedicar aos alunos menos autónomos. Esta estratégia pode ensinar-se de forma explícita (de forma a que os alunos aprendam a aprender) e fazer com que existam mais alunos nas salas de aulas que dependam menos dos seus professores para que, desta forma, lhes deixem mais tempo para ajudar os menos autónomos;
- A organização cooperativa da aprendizagem: organização da sala de aula de maneira a que o professor não seja o único que ensina. Os alunos, em pequenas equipas de trabalho colaborativo, são capazes de, no momento da aprendizagem, colaborarem e ajudarem-se mutuamente.

Segundo Pujolàs (1996), com este tipo de organização cooperativa, os alunos com mais dificuldades de aprendizagem têm assim mais oportunidades de obter respostas às suas dificuldades, não só porque a turma está mais “preparada” para colaborar/ajudar todos os elementos que dela fazem parte, como o próprio professor tem mais disponibilidade para ir ao encontro das especificidades de cada aluno.

Na verdade, o trabalho de pares ou em pequenos grupos é um tipo de organização muito habitual na escola, mas que revelou uma utilidade especial no trabalho desenvolvido com os alunos com NEE. Conforme notado por Ignasi Puigdemívol (1996), “Al contrario de lo que acostumbra a suceder con el trabajo individual, el trabajo en parejas propicia un nivel de interacción entre compañeros que a menudo sorprende al propio maestro por la amplitud de recursos que los alumnos muestran al compensar las limitaciones a las que uno de ellos, o ambos, se enfrentan.” (Puigdemívol, 1996: 90). Segundo este autor, o trabalho em pequenos grupos favorece, inclusivamente, outro recurso de aprendizagem que é essencial: a imitação. Efetivamente, ao observar os seus colegas, o aluno com NEE acaba por aprender através da observação / imitação, pelo que o papel do “outro” acaba por ser fundamental no desenvolvimento do aluno com NEE.

Freitas & Freitas (2003) referem que o principal papel do professor no processo de aprendizagem cooperativa é o de ajudar os alunos a resolverem tensões que possam surgir no grupo e, sobretudo, ajudar a preveni-las através do treino de competências interpessoais e grupais. Deve ser um “observador” atento ao que se passa nos vários grupos, percebendo o desempenho dos alunos nos seus papéis individuais e em grupo e intervindo sempre que necessário para que os alunos “recordem” o seu papel no grupo.

Por outro lado, enquanto facilitador no acesso às aprendizagens, o professor deve contribuir para o êxito da aprendizagem dos seus alunos, permitindo que estes se tornem mais autónomos e sejam capazes de, no futuro, resolver problemas individualmente. Propondo atividades abertas, o professor possibilita aos alunos de uma equipa a decisão do caminho que irão seguir na resolução do problema ou tarefa, favorecendo a tomada de decisões e a valorização do processo seguido, bem como dos resultados obtidos.

No entanto, há que ter em conta que, ainda que a colaboração no seio de um grupo seja importante e fundamental para a inclusão dos alunos com NEE, o papel do professor é igualmente fundamental no apoio personalizado que pode dar a estes alunos durante as aulas. Não obstante, tal apoio deverá ser apenas no sentido de apoiar e facilitar o acesso ao currículo dentro da sala de aula²³.

²³ Note-se que o apoio personalizado que é dado fora do contexto de sala de aula não é objeto de estudo deste relatório, motivo pelo qual não é aqui tratado/analizado.

Hodgson, Cluines-Ross y Hegarty (1984: 165-180) apud Puigdemívol (1996: 100) consideram que o professor pode dar três tipos diferentes de apoio aos alunos com NEE:

- **Apoio prévio** – é um tipo de apoio que tem como objetivo antecipar ao aluno determinados conteúdos que serão abordados numa aula e/ou num trabalho de grupo ou de pares. Este apoio prévio pode ser especialmente útil para alunos com deficiências auditivas e/ou visuais, pois o aluno tem acesso a informação que lhe será útil posteriormente e à qual não teria acesso com a mesma facilidade / rapidez que os seus colegas de turma.
- **Apoio simultâneo** – apoio que se recebe em simultâneo com o momento em que é abordado determinado conteúdo. Este apoio é dado na própria sala de aula e em qualquer fase da unidade didática. Para os alunos cegos, por exemplo, a presença de um professor que dê apoio simultâneo em atividades de avaliação pode ser muito importante na medida em que lhe facilita o acesso à informação, principalmente no que diz respeito à velocidade com que pode aceder à informação. Por exemplo, a presença de um apoio simultâneo para um aluno cego durante um teste de avaliação evitaria a transcrição morosa de várias páginas para a escrita em Braille. Por outro lado, o aluno não necessitaria de “tempo extra” para a realização da referida prova.
- **Apoio posterior** – partindo de dificuldades anteriormente demonstradas pelo aluno com NEE, este tipo de apoio consiste em facultar ao aluno uma ajuda individual ou em grupo de forma a colmatar lacunas e/ou dificuldades evidenciadas em aula(s) anterior(es). Como é dito por Ignasi Puigdemívol (1996), este tipo de apoio pode ser “un elemento tranquilizador para el alumno y estimulador de su participación posterior en la dinámica del aula, de la que puede sentirse desplazado a causa de sus dificultades de comprensión o de su falta de habilidad” (Puigdemívol, 1996: 102).

Muito embora este último apoio seja talvez o mais utilizado, seria desejável promover os dois primeiros na medida em que são aqueles que melhor garantem ao aluno o acompanhamento do resto do grupo (seja em trabalho de pares, de pequenos grupos ou em grande grupo turma).

5.2. A abordagem comunicativa no ensino de Línguas Estrangeiras

Durante muitos séculos, a noção de ensino de uma língua esteve intimamente ligada à gramática (Sánchez Pérez, 1993: 11), no entanto, quando linguistas e especialistas sobre a linguagem (Henry Sweet, Otto Jepsen y Harold Palmer) procuraram melhorar a qualidade no ensino de línguas no final do século XIX, fizeram-no baseando-se em princípios e teorias gerais relativamente à forma como se aprendem os idiomas, sobre a forma como se representa e organiza na memória o conhecimento da língua ou como se estrutura a própria língua (Richard y Rodgers, 1998: 21).

Ao longo do século XX, vários foram os métodos desenvolvidos, dos quais se destacam o método audio-oral (Bloomfield, Fries, Trager-Smith, Lado apud Sánchez Pérez (1993: 12), o método natural (Krashen) e o método comunicativo, que surge no ensino das línguas nos finais dos anos sessenta, quando se percebeu que o ensino de idiomas se deveria centrar mais na competência comunicativa em vez do simples conhecimento das estruturas (Richards & Rodgers, 1998: 67). Noam Chomsky e Dell Hymes foram os promotores iniciais deste método, que apresenta características particulares que o distinguem dos métodos anteriores. Na apreciação de Littlewood (1996: 1), uma das características do ensino comunicativo de idiomas é que “presta atención sistemática tanto a los aspectos funcionales como a los aspectos estructurales de la lengua, combinándolos en una perspectiva globalmente más comunicativa”. No entanto, no início dos anos 90, há quem afirme que não se pode ou não se deve falar de um *método comunicativo*. Como nos é dito por Sánchez Pérez (1993: 16) “Algunos abogan por el término *enfoque comunicativo*; otros prefieren hablar de *métodos comunicativos* y no de un *método comunicativo* solamente, por entender que la aplicación de un *enfoque comunicativo* puede dar origen a varios *métodos comunicativos*”. No entanto, tal como acrescenta o autor, “es probable que las discrepancias se deban principalmente a cuestiones terminológicas” (Sánchez Pérez, 1993: 16). Talvez para evitar estas ambiguidades, e de acordo com o modelo de Anthony (1963: 63-7) apud Richards & Rodgers (1998: 22), o “enfoque” é o nível no qual se “especifican los supuestos y las creencias sobre la lengua y su aprendizaje” e o “método” é o nível “en el que se pone en práctica la teoría en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en que este contenido se presenta”.

Na verdade, o que parece ser comum a todas as opiniões quanto ao ensino da língua que defendem um *modelo comunicativo* é que esta é uma teoria de ensino de línguas que “defiende un modelo comunicativo de la lengua y de un uso que busca aplicar este modelo en el sistema de enseñanza, en los materiales, en los papeles y conductas del profesor y del alumno, y en las actividades y técnicas de clase” (Richards & Rodgers, 1998: 72). Poderíamos, em síntese, dizer que a *abordagem comunicativa* no ensino de uma língua se baseia no facto de a língua ser sinónimo de comunicação. Porém, para que essa comunicação aconteça, é necessário que as diferentes competências (linguísticas, pragmáticas e culturais) estejam presentes e sejam trabalhadas dentro da sala de aula, o que deverá permitir ao aluno conhecer e dominar as suas dimensões no contexto situacional e comunicativo, tal como é recomendado pelo Centro Virtual Cervantes:

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; p. ejemplo, consultar un horario de aviones para saber si hay vuelo directo de Barcelona a Singapur, y no, p. ejemplo, para poder responder a las preguntas del libro. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.

Littlewood (1981) distingue dois tipos de atividades no método comunicativo da língua: “actividades de comunicación funcional” e “actividades de interacción social”. As primeiras incluem tarefas como comparação de desenhos anotando semelhanças e diferenças; o desenvolvimento de uma ordem sequencial de um conjunto de desenhos; a procura de elementos em falta num mapa ou num desenho; resolução de problemas a partir de informação partilhada (Richards & Rodgers, 1998: 79). Ainda segundo o mesmo autor, as atividades de “interacción social” incluem sessões e/ou aulas de conversação e discussão; diálogos e improvisações; simulações; representações e debates (Richards & Rodgers, 1998: 79).

Savignon (1983) apud Richards & Rodgers (1998: 83) analisa algumas técnicas e procedimentos na organização de atividades de aula neste tipo de ensino, no entanto

salienta que nem todas as atividades nem a forma como se utilizam são exclusivas da *Abordagem Comunicativa*, dividindo-as em:

- actividades pré-comunicativas (onde se incluem actividades “estructurales y actividades cuasi-comunicativas”);
- actividades comunicativas (onde se incluem actividades de “comunicación funcional” e “actividades de interacción social”).

Ainda assim, Savignon (1972, 1983) apud Richards & Rodgers (1998: 85) recusa a noção de que os alunos têm de conseguir primeiro o domínio “del control de cada una de las destrezas (pronunciación, gramática, vocabulario) antes de aplicarlas en tareas comunicativas, y defiende la práctica comunicativa desde el principio de la enseñanza”.

No que diz respeito aos materiais utilizados nas aulas de LE na *Abordagem Comunicativa*, Richards & Rodgers (1998: 82) consideram que estes têm um objetivo central que deve ser tido em conta, nomeadamente: “promover el uso comunicativo de la lengua”, sendo uma “forma de influir en la interacción en clase y el uso de la lengua”. Por isso, aquando da planificação de aula, o professor deve ser rigoroso na seleção de materiais que promovam a comunicação. Neste sentido, os mesmos autores identificam três tipos de materiais que podem / devem ser utilizados nas aulas de LE: i) “materiales centrados en el texto”; ii) “materiales centrados en la tarea”, onde se integram uma grande variedade de jogos, simulações e “tarjetas de actividades y materiales para practicar la comunicación por parejas y la interacción”; iii) “materiales auténticos”, isto é material autêntico de carácter linguístico com recursos gráficos (revistas, anúncios, jornais) e visuais (mapas, desenhos, símbolos, gráficos, quadros, etc. a partir dos quais se podem desenvolver actividades comunicativas) (Richards & Rodgers, 1998: 83).

Uma das grandes diferenças da *Abordagem Comunicativa* comparativamente com métodos anteriores é a forma como se encara o aluno/aprendiz na medida em que ele é o centro de todo o processo do ensino e aprendizagem, tendo o professor um papel de facilitador na aquisição de aprendizagens. As necessidades e dificuldades linguísticas dos discentes são igualmente encaradas como fundamentais para a atuação do professor, já que é a partir delas que este profissional pode descobrir onde residem os principais

problemas de aprendizagem dos seus alunos. Breen y Candlin (1980: 99) apud Richards & Rodgers (1998: 80) descrevem o papel do professor nos seguintes termos:

el profesor tiene dos papeles fundamentales: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes en la clase y entre estos participantes y las distintas actividades y textos. El segundo es actuar como participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. (...) El profesor también asume los papeles de analista de necesidades, consejero y gestor del proceso de grupo.

Para Richards & Rodgers (1998: 80-81) o professor é “analista de necessidades” por ter a responsabilidade de determinar e responder às necessidades linguísticas dos alunos. Além disso, tem um papel de “consejero” por se supor que o professor é um comunicador nato que procura melhorar a qualidade das relações entre o aluno que fala e aquele que ouve. Para terminar, e quiçá um dos mais importantes, o professor é um “gestor” que tem de organizar as suas aulas de forma a facilitar o desenvolvimento das atividades comunicativas. O professor deve fazer a gestão do tempo, devendo igualmente solucionar problemas de origem lexical e gramatical demonstrados pelos seus alunos. É fundamental, no entanto, que o docente tome nota dos problemas encontrados no desenvolvimento das atividades comunicativas para posterior análise e eventual melhoria da sua prática letiva.

De uma forma geral, a *Abordagem Comunicativa* propõe atividades que permitem aos estudantes um papel ativo na sua própria aprendizagem (Benito, 2011: 58). Assim sendo, o ensino passa a assumir um carácter mais atrativo e, naturalmente, mais funcional. Segundo Littlewood (1996), as atividades comunicativas melhoram a motivação dos alunos face à aprendizagem de uma língua estrangeira; permitem uma aprendizagem “natural” por a aprendizagem da língua se tornar num processo interno do estudante; e proporcionam a prática de tarefas globais, desenvolvendo várias atividades comunicativas com um objetivo último de comunicação onde é possível aplicar conhecimentos diversos da língua (Littlewood, 1996: 16). Além disso, e tal como é lembrado por Richards & Rodgers (1998: 80), alguns teóricos da *Abordagem Comunicativa* recomendam que os alunos aprendam a aceitar que o fracasso de uma comunicação é uma responsabilidade conjunta e não uma falha individual de cada falante. Assim, o êxito da comunicação é visto como algo partilhado, objetivo que vai

ao encontro do que é defendido pela *Aprendizagem Cooperativa*, já anteriormente explorado.

PARTE II – APLICAÇÃO PRÁTICA

CAPÍTULO III. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1. BREVE DESCRIÇÃO DA ESCOLA

O estágio teve lugar na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, escola sede do agrupamento com o mesmo nome. Além desta escola, fazem parte do agrupamento mais seis que lecionam apenas o ensino básico.

À estagiária foram atribuídas duas turmas de espanhol: uma de 8º ano (nível A2) com 26 alunos, e outra de 10º (nível A1) com 21 alunos, em cujas turmas existem dois alunos com baixa visão e uma aluna cega, sujeitos que fazem parte do estudo.

O Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (AERF) tem diversos alunos de educação especial, sendo que quase metade fazem parte da escola sede, conforme se pode verificar pelo figura que se segue:

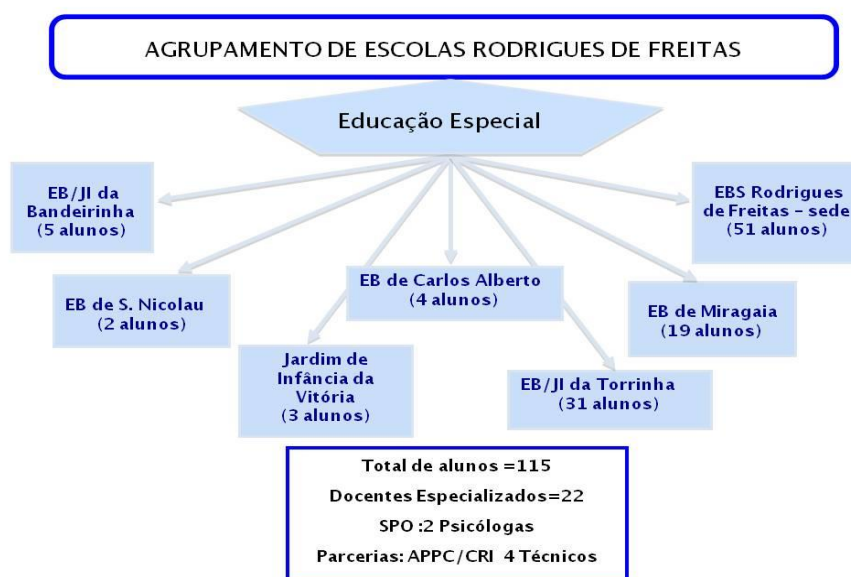


Figura 15: Alunos de EE em cada escola do Agrupamento

Dado que este relatório está direcionado para o processo de ensino-aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão, convém igualmente entender a importância do AERF no ensino deste tipo de alunos.

Partindo do Decreto-Lei n.º 3/2008, disponível no sítio da DGIDC, foi criada uma rede de escolas de referência para a inclusão de alunos cegos e com baixa visão, da qual fazem parte duas escolas do AERF (EB/JI da Torrinha e EBS Rodrigues de Freitas), cujo objetivo seria concentrar meios humanos e materiais que pudessem oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos.

Assim, e de acordo com artigo 24º do mesmo Decreto-Lei, constituem objetivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

- a) assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
- b) assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do Braille, bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
- c) assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, software de ampliação de caracteres, linhas Braille e impressora Braille;
- d) assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e da mobilidade;
- e) assegurar o treino visual específico;
- f) orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente, a Educação Visual, Educação Física, Técnicas Laboratoriais, Matemática, Química, Línguas Estrangeiras e Tecnologias de Comunicação e Informação;
- g) assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional.
- h) assegurar o treino de atividades de vida diária e a promoção de competências sociais.

Dada a sua especificidade no ensino de alunos cegos e com BV, compreende-se o motivo pelo qual este agrupamento tenha 38 alunos com este tipo de deficiência num total de 51 discentes com NEE em modalidades educativas específicas. Saliente-se ainda que o Agrupamento tem, além de duas escolas de referência para a educação de

alunos cegos e com baixa visão, unidades de apoio especializado para a educação de aluno com multideficiências, as quais foram igualmente definidas no Decreto-Lei n.º 3/2008 (ver figura 16).

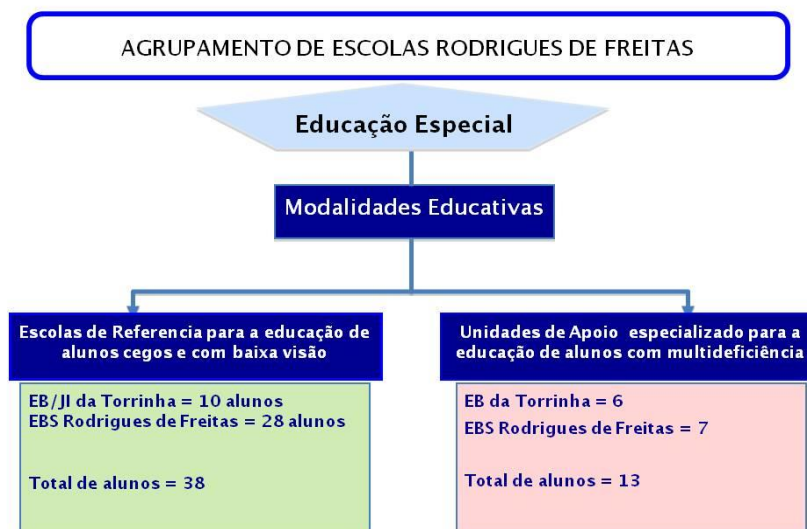


Figura 16: Modalidades Educativas de EE no Agrupamento

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresentar-se-ão os instrumentos elaborados e propostos para a recolha de dados, a descrição dos sujeitos objetos deste estudo, bem como das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Partindo dos instrumentos e dos dados obtidos serão, finalmente, apresentadas algumas conclusões.

1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Face à apresentação da escola quanto à sua importância no ensino de alunos cegos e com baixa visão, rapidamente se concluiu que este poderia ser um bom tema para o relatório, não só devido à pouca informação existente em Portugal no que diz respeito ao ensino de alunos cegos e com baixa visão no 3º ciclo e ensino secundário, mas

também porque seria um desafio para alguém sem experiência no ensino de jovens cegos e com baixa visão²⁴.

No dia da apresentação da estagiária de espanhol, e enquanto aguardava a chegada da orientadora de estágio na sala de professores, verificou-se que um professor corrigia testes de um aluno cego (transcrito para negro). Ao tomar conta deste facto, e depois de perceber que teria alunos cegos e/ou com baixa visão nas turmas em que lecionaria, a estagiária concluiu que poderia ser um bom tema de estudo. Após algumas leituras, decidiu-se que o ensino de alunos cegos e com baixa visão seria o ponto de partida. Contudo, rapidamente se percebeu que o ensino deste tipo de alunos requeria conhecimentos teóricos que a estagiária, com toda a certeza, não detinha.

Antes de iniciar qualquer leitura sobre o assunto, percebeu-se que deveria “conhecer” muito mais que aquilo que os livros poderiam mostrar. Neste sentido, decidiu que a recolha de dados deveria ser feita através da observação direta dos sujeitos alvo deste estudo (alunos cegos e com baixa visão); entrevistas (aos alunos anteriormente mencionados e ao responsável do Instituto de S. Manuel²⁵) e inquéritos por questionários (aos professores de Línguas Estrangeiras). No que diz respeito à **observação direta**, ela serviu como “ponto de partida” para melhor compreender “o *real*”, pois, tal como afirma Laperrière (2003: 259):

A colheita de dados pela observação directa, no contexto **qualitativo, visa a compilação da informação a mais completa possível, sobre uma situação social particular**²⁶. Trata-se de um processo intensivo, mais do que extensivo, de conhecimento do real. Por conseguinte, a colheita de dados pela observação directa é habitualmente completada, nas investigações em que a utilizam, por um processo de questionamento dos actores de tal situação social, a fim de poder determinar o sentido das suas acções²⁷.

²⁴ Enquanto docente há a referir que o primeiro contacto pedagógico com uma pessoa cega já havia sido feito, contudo em contexto completamente diferente (era um adulto cego que já adquirira autonomia desde a sua infância).

²⁵ Recorde-se que o Instituto S. Manuel teve grande importância no ensino de alunos cegos em Portugal; por outro lado, mantém-se neste Instituto – ainda nos dias de hoje – o Centro Professor Albuquerque e Castro que produz edições em Braille, lista de obras que pode ser consultada em http://www.scmp.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=31649.

²⁶ Negrito do autor

²⁷ A citação segue as regras ortográficas então vigentes em Portugal.

Ainda assim, e sendo a observação apenas o ponto de partida, houve necessidade de conhecer melhor os alunos, pelo que **a entrevista** pareceu ser, neste caso, o melhor método de investigação. Por isso, e tendo em conta que dois dos alunos objeto do estudo eram menores, foi necessário, antes de mais, obter autorização dos Encarregados de Educação (EE) para a realização da mesma (ver anexo I). Muito embora os EE tenham imediatamente autorizado as respetivas entrevistas, a escola só permitiu a sua realização após autorização do Ministério da Educação, surgindo assim um atraso significativo na realização deste estudo. Na verdade, segundo a escola (e após confirmação posterior junto do respetivo Ministério da veracidade deste facto), qualquer estudo em contexto escolar deve ser previamente aprovado pelo Ministério da Educação. Em consequência deste facto, foi enviada para o MEC toda a documentação exigida, a saber: questionários para os professores de LE (anexo II); guião das entrevistas dos alunos (anexo III); registo do inquérito, descrição dos instrumentos de inquirição a utilizar e respetiva metodologia (anexo IV) e declaração do orientador (ver anexo V²⁸). Tal como mencionado acima, para a realização das entrevistas aos alunos foi elaborado um guião que serviu de base à entrevista já que “um esquema de entrevista é um guia no qual o investigador identifica os temas, os subtemas e as questões de orientação a fim de recolher dados pertinentes para a investigação” (Laperrière, 2003: 289). As **entrevistas semidirigidas** tiveram como objetivo, não só conhecer e compreender os contextos pessoal e escolar dos alunos objetos da investigação, mas também as suas dificuldades na aprendizagem de Línguas Estrangeiras, motivo pelo qual a entrevista foi dividida em três sub-temas. O guião da entrevista tem, portanto, o objetivo último de “orientar” o próprio entrevistador de forma a recolher o máximo de informações possíveis, conforme nos é descrito por Laperrière (2003: 286):

os assuntos das entrevistas são pré-determinados e são limitados; as tomadas de palavra são desequilibradas na medida em que o respondente se exprime mais vezes e mais longamente que o investigador; este último manifesta também mais curiosidade que numa situação de conversação «normal» e convida mais vezes à repetição, à explicação, à descrição detalhada.

²⁸ A declaração de consentimento dos EE não foi novamente incluída por já fazer parte deste relatório (anexo I).

Relativamente à entrevista com a pessoa responsável pelo Instituto de S. Manuel, esta não seguiu um modelo de entrevista tão restrito na medida em que se pretendia recolher alguns dados que servissem de ponto de partida para compreender melhor alguns temas, nomeadamente: a evolução do ensino de alunos cegos e com baixa visão em Portugal; a relação histórica entre o Instituto de S. Manuel e o Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas; e compreender o papel do Instituto na produção de livros e manuais em Braille.

Para terminar, e visto que os professores têm um papel fundamental na adequação curricular e na inclusão de todos os alunos, foi necessário conhecer a opinião dos professores de LE²⁹ para daí poder retirar algumas conclusões. Neste sentido, foi elaborado um **questionário** (anexo II) cujo objetivo principal era conhecer o ponto de vista dos docentes quanto a questões diversas, a saber: inclusão dos alunos cegos e/ou com baixa visão nas turmas em geral e na escola; atividades mais e menos eficazes para o desenvolvimento de competências destes alunos numa LE; utilização e adequação dos materiais e/ou recursos didáticos para alunos cegos e com baixa visão existentes na escola; frequência e/ou necessidade de formação por parte dos professores no ensino deste tipo de alunos, etc.). Segundo Blais & Durand (2003: 375), o questionário – também denominado de sondagem – é, “na maioria das disciplinas das ciências humanas (...) o instrumento mais utilizado”. Além disso, “o questionário constitui, em suma, uma via cómoda que permite poupar energias, pelo menos se o compararmos à observação direta” (Blais & Durand, 2003: 375). Por outro lado, é possível fazer uma análise quantitativa dos dados recolhidos, contrariamente à observação direta, através da qual se pode fazer apenas uma avaliação qualitativa, sempre mais subjetiva já que esta depende apenas do próprio investigador e da sua tomada de notas.

Em síntese, e além da observação direta, foram recolhidos diversos dados através de:

- 3 entrevistas a alunos (1 aluno cego e 2 alunos com baixa visão);
- 1 entrevista com Diretora do Instituto de S. Manuel, bem como Técnica Responsável pelas Edições Braille (entrevistas não gravadas);

²⁹ Não foram incluídos professores de Português / Língua Portuguesa na medida em que não seria possível confirmar, na prática letiva, algumas conclusões que pudessem ser retiradas a partir do preenchimento dos questionários destes professores.

- 12 questionários a professores de Línguas Estrangeiras da Escola Secundária Rodrigues de Freitas (professores de Inglês, Francês e Espanhol);
- Questionários de auto-avaliação (de 4 unidades didáticas) dos alunos das turmas, analisando-se com maior detalhe as opiniões dos alunos objeto deste estudo.

1.1. A OBSERVAÇÃO:

Este primeiro momento de análise foi feito nas primeiras semanas de estágio (entre outubro e novembro), nas turmas da orientadora de estágio nas quais existiam alunos cegos e/ou com baixa visão. O papel da estagiária foi meramente de observadora, nunca tendo interferido no normal desenvolvimento das aulas, limitando-se a recolher informação diversa e de forma completamente aleatória na medida em que esta recolha de informação foi levada a cabo antes da leitura de qualquer informação teórica.

Assim, no que diz respeito aos alunos cegos, assinalam-se alguns factos observados:

- Entram na sala 5 minutos depois dos seus colegas e sentam-se sempre na primeira fila, normalmente junto ao professor; para a sua deslocação para a sala são, normalmente, acompanhados por um auxiliar de ação educativa;
- Os seus livros e/ou documentos estão todos convertidos em Braille;
- Usam máquinas Braille para solucionar exercícios, escrever os sumários e/ou outras informações que sejam transmitidas durante as aulas; o professor dita e/ou lê a informação que é escrita no quadro;
- A máquina de Braille é ruidosa e pode (como ocorreu durante, pelo menos uma aula³⁰) incomodar os colegas quando algumas atividades exigem mais silêncio / concentração³¹;

³⁰ Durante uma aula, um aluno que estava junto ao seu colega cego levantou-se e foi-se sentar num lugar da última fila; confidenciou posteriormente à professora que mudou de lugar por não se conseguir concentrar na realização de um exercício por causa do barulho produzido pela máquina de Braille (de referir que o aluno cego não teve qualquer conhecimento e/ou perceção do sucedido durante a aula).

³¹ Por exemplo, como deve um aluno cego solucionar uma atividade de preenchimento de espaços de uma canção sem incomodar a realização da mesma atividade por parte dos seus colegas?

- Estes alunos não conseguem preencher tabelas existentes numa ficha (não podemos esquecer que toda a informação está convertida em Braille e que as tabelas e gráficos existentes no manual em tinta não é convertível para Braille);
- Todos os documentos (fichas, testes, etc.) devem ser convertidas em Braille com antecedência por um professor de EE da escola (normalmente é o professor de EE do aluno em causa que efetua a conversão);
- Alguns alunos não têm manual convertida em Braille por este não ter sido disponibilizado atempadamente³².

Quanto aos alunos com baixa visão observou-se que:

- Todos os materiais destes alunos são adaptados, normalmente em Arial, negrito, num número superior a 18³³;
- Usam lupa para ler e escrever; como consequência levam mais tempo a realizar a mesma atividade;
- Sentam-se sempre numa mesa da primeira fila, normalmente junto ao professor;
- O professor deve ditar e/ou ler a informação que escreve no quadro, inclusive o sumário;
- Sempre que é projetada informação em powerpoint (ou outros formatos) estes alunos mudam de lugar, sentando-se em frente ao computador do professor; se a informação projetada for muita, o professor deverá enviar-lha por e-mail antecipadamente; nas apresentações devem ser utilizadas cores que contrastem entre si, preferencialmente cores claras sobre fundos escuros;
- Aquando da realização de atividades durante a aulas, pedem, com frequência, ajuda / colaboração ao professor ou a algum companheiro, sendo esta última opção a mais frequente.

³² De referir que os manuais do 8º ano de escolaridade apenas foram disponibilizados a partir de Março (ou seja, decorrido mais de meio ano letivo); recorde-se que, ao nível das línguas estrangeiras, as escolas escolheram novos manuais para o presente ano letivo;

³³ Estas orientações dependem sempre do grau de deficiência de cada aluno; essa informação é dada pelo professor de Educação Especial aos professores dos respetivos alunos.

1.2. As entrevistas:

1.2.1. O Instituto de S. Manuel

Depois da observação, sentiu-se necessidade de compreender melhor algumas questões relacionadas com o ensino de alunos cegos e com BV. Assim, a professora estagiária dirigiu-se, antes de mais, à sala de Braille para falar com um professor de educação especial. Após alguns esclarecimentos (muito vagos visto que o professor “sentia” que não deveria “orientar” o estudo em causa), a professora estagiária solicitou uma reunião com a Diretora do Instituto de S. Manuel, Dra. Eduarda Pinto, a qual concordou de imediato. Nessa reunião, a Dra. Eduarda deu algumas informações relativas à Instituição que dirige, tendo focado algumas questões importantes. De facto, nessa reunião foram vinculados alguns aspetos que demonstram a importância do papel do Instituto S. Manuel, não só na educação de alunos cegos, mas também na promoção e difusão da cultura através da criação (nas instalações do Instituto) da *Imprensa Braille* em 1956, e do *Centro de Produção do Livro Braille* em 1972. Após a II Guerra Mundial, promoveu-se a educação para cegos, ainda assim verificou-se anos mais tarde que a inclusão destes alunos no ensino não era mais que uma *segregação social* já que eram excluídos do seu local de origem e, principalmente, da sua família, originando muitas vezes situações de exclusão social posterior. A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas teve sempre uma relação próxima com o Instituto na medida em que os alunos que aqui começaram a estudar na Primária eram transferidos, logo que possível, para esta escola, à qual era atribuída um *papel socializador*. Os alunos permaneciam no Instituto em regime de internato e frequentavam as escolas mais próximas: a EBI da Torrinha e a EBS Rodrigues de Freitas. Embora no passado o Instituto de S. Manuel tenha tido protocolo com o Ministério da Educação, atualmente este já não existe. Além disso, desde que surgiram as Escolas de Referência (criadas com o Decreto-Lei nº 3/2008), os alunos cegos deixaram de frequentar o Instituto em regime de Internato. Por outro lado, na atualidade existe um protocolo com a Segurança Social que lhes atribuiu um papel de Centro de Apoio Integrado de Apoio à Deficiência, tornando-se assim “num centro de apoio a pessoas com necessidades específicas, que visa a ocupação e integração, numa constante permuta entre a comunidade e a família ou significativos” (sítio da Santa Casa da Misericórdia do Porto).

Por sugestão da Dra. Eduarda Pinto, a professora estagiária pôde conhecer o processo de criação de livros Braille, bem como outras questões ligadas à educação de alunos cegos e/ou com BV. Assim, após conversa com uma técnica do Instituto de S. Manuel responsável pela gestão de todos os documentos Braille (Dra. Teresa Mesquita) surgiram alguns pontos evidentemente importantes para este relatório. Dessa conversa, salientam-se os seguintes pontos:

- O Instituto é a única Instituição que produz imprensa em Braille em Portugal (exs: *Visão*; *Visão Júnior*; *Ativa*; *Jornal de Notícias*, com edição bimestral)³⁴;
- A produção Braille pode ser feita com máquina de punção (utilizando placas de alumínio que são revistas duas vezes antes da impressão) e com impressoras que fazem a sua produção a partir de software específico instalado nos computadores; a utilização da máquina de punção permite converter todo o tipo de figura, gráfico, desenho, etc., já que é um trabalho que é feito manualmente. Embora seja mais moroso, o resultado final é superior.
- Até 1997/1998, os manuais escolares eram produzidos no Instituto, tendo passado posteriormente para a DREN; atualmente, centralizou-se essa produção em Lisboa, o que tem originado atrasos significativos, agravados pela diversidade de manuais existente para cada disciplina que mudam de 4 em 4 anos. Além disso, notam-se diversas lacunas na transcrição dos manuais escolares, nomeadamente:
 - Inexistência de figuras, gráficos, tabelas, etc. em vários manuais, o que impede a compreensão e/ou realização de alguns exercícios;
 - Falta de material adequado para produção dos manuais;
 - A transcrição dos manuais é feita por professores cuja formação de base nem sempre é a corresponde à do manual (ex.: um professor de Inglês pode produzir um manual de Ciências Físico-químicas);

³⁴ Para conhecer a forma como são produzidas as revistas e/ou jornais, bem como outros livros em Braille, pode ser visualizado um o ficheiro disponível na internet, denominado *Mãos que vêm*: http://www.jn.pt/Reportagens/Interior970.aspx?content_id=2376802

- Falta de recursos humanos. Existem, atualmente, seis professores que fazem apenas a conversão de manuais e mais dois que fazem a sua revisão (a título de curiosidade, e para melhor compreendermos o tempo aplicado na conversão de manuais, a Dra. Teresa deu o seu exemplo: por ano letivo, ela conseguia converter dois manuais, o que facilmente nos leva a concluir que, para uma correta conversão a média de manuais produzidos, por ano, é atualmente de doze);
- Os manuais só são enviados para os alunos quando concluídos; no passado, eram enviados após a conclusão de cada capítulo, o que evitava atrasos na sua entrega; para solucionar estes atrasos, os professores e/ou escolas utilizam muitas vezes, os manuais dos anos letivos anteriores.

Na verdade, as reuniões que decorreram no Instituto de S. Manuel revelaram-se importantes para o passo seguinte desta pesquisa (as entrevistas e os questionários) já que tiveram em conta, além do estudo teórico previamente elaborado, algumas questões abordadas nestes momentos.

1.2.2. Os alunos – sujeitos envolvidos na pesquisa

Na medida em que era necessário conhecer e compreender as dificuldades sentidas pelos alunos cegos e/ou com baixa visão no que diz respeito à aprendizagem das LE, tornou-se fundamental a realização de entrevistas, as quais foram incluídas neste relatório (anexos VI, VIII e X). Além disso, o PEI destes alunos (*Maria*, *Marco* e *Miguel*) também foi analisado, tendo sido, inclusive, o ponto de partida para a realização, não só das entrevistas, mas também dos inquéritos aos professores.

1.2.2.1. *Maria*³⁵, aluna cega

Maria tem 14 anos, frequenta o 8º ano de escolaridade e é cega desde que nasceu³⁶. *Maria* pertence a uma turma de 26 alunos, na qual também existe um aluno com baixa

³⁵ Nome fictício, escolhido aleatoriamente. A entrevista na íntegra pode ser consultada no anexo VI.

³⁶ *Eu, como sabia que nós íamos falar sobre isto [entenda-se por “isto”, a cegueira], fui perguntando à minha mãe... Como é que ela tinha reagido e isso. E ela contou-me que tinha ficado um bocado triste, e o meu pai também, mas a minha mãe aceitou mais depressa que o meu pai. Ele demorou mais tempo a aceitar porque eles souberam quando eu tinha 2 meses, não souberam logo.*

visão. Frequenta o Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas desde o 5º ano de escolaridade. O seu percurso escolar começou na pré-primária, em cuja escola aprendeu a ler com uma “caixa de ovos”, a partir da qual era simulada a célula de *Braille*³⁷. Vai de táxi para a escola já que vive longe, considera-se feliz e assume a sua deficiência como “natural”³⁸. Desloca-se quase sempre sozinha na escola, sente-se integrada, não só na escola, mas também na turma³⁹. Considera-se divertida, simpática, adora rir com os amigos e detesta ficar sozinha. Quando lhe perguntam se sente desvantagens em relação às pessoas normovisuais, responde que se sente em desvantagem quando devem ser observadas imagens, seja em papel, seja na televisão⁴⁰. No entanto, também acha que, enquanto cega, existem vantagens comparativamente com aqueles que vêem, pois acredita ter maior sensibilidade auditiva, dando exemplos disso⁴¹. Nos tempos livres, gosta de ouvir música e afirma saber muitas letras de canções, mesmo noutras línguas estrangeiras, sendo capaz de identificar cantores e/ou títulos de músicas. Além disso, gosta de estar com a irmã mais nova e gosta de *ver* o que se passa na vizinhança. Já sentiu o poder da discriminação por ser cega, principalmente em momentos em que está a *ver* determinados objetos⁴².

A aluna foi, pela primeira vez, para a escola quando tinha três anos. Sabe que chorou, não mostrando vontade de ir para a escola provavelmente, segundo as suas próprias palavras, pelo que os colegas diziam⁴³. Cerca de um ano depois da frequência da primeira pré-primária, a *Maria* foi para outra onde existia uma professora que ensinava meninos cegos, tendo aprendido com ela as primeiras letras em *Braille*⁴⁴. Na escola

³⁷ *A professora tinha-me ensinado algumas coisas com caixas de ovos e depois na primária é que eu comecei mesmo a escrever.*

³⁸ *Tive de aprender a viver e aceitar. Os meus pais é que tiveram essa dificuldade, mas eu não.*

³⁹ *Eu não acho que seja diferente. Eu não sinto que seja diferente dos meus colegas. A maior parte dos meus colegas também tem problemas, outros não...*

⁴⁰ *Filmes ingleses, por exemplo, nós não podemos ver porque as legendas não são faladas e nós só podemos ver filmes em brasileiro ou dobrados em português. E portugueses só filmes de animação e eu não posso andar a ver filmes infantis para toda a vida.*

⁴¹ *Reparo mais, por exemplo, quando as pessoas estão tristes. Eu reparo melhor. (...) Sim, reparo pela voz da pessoa. Por exemplo, “esta esteve a chorar”, “esta está triste”, “esta não sei quê...”. Reparo logo! Eu, pelo menos, reparo logo.*

⁴² *Por exemplo, às vezes não nos deixam mexer nas coisas porque podem pensar que nós – como mexemos com as mãos – temos germes ou coisas assim... (...) Dizem “olha, não podes mexer nisto”...*

⁴³ *Sei que na pré eu chorei, estive uns dias sem ir porque eles diziam, os mais novos, os que andavam lá na escola na primária, eles sabiam que ia entrar uma miúda cega e começaram: “Olha a ceguinha, olha a ceguinha!”.*

⁴⁴ *A professora tinha-me ensinado algumas coisas com caixas de ovos e depois na primária é que eu comecei mesmo a escrever. (...) É assim: numa mesa tem 1, 2, 3, 4, 5, 6 [aponta para a mesa, indicando*

primária, onde era a única aluna cega, aprendeu a ler a escrever com uma professora que a marcou pela positiva por ser muito exigente com ela e por a ter ajudado a ser autónoma⁴⁵. Sempre se sentiu bem integrada na escola primária e considera que facilmente fez amigos, os quais, inclusive, lamentou ter de deixar quando passou a frequentar o 5º ano.

A *Maria* inscreveu-se pela primeira vez no Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas no 5º ano e sente que a sua maior dificuldade é movimentar-se nos corredores da escola por causa da *confusão*. De forma a evitar esta *confusão* nos corredores aquando do toque de entrada, a *Maria* entra sempre na sala cinco minutos mais tarde (normalmente acompanhada por uma funcionária). Traz sempre consigo a sua máquina *Braille*, com um peso aproximado de 5kg. Para a ajudar no estudo, tem em casa a máquina *Braille* (que leva para a escola) e um computador que tem o software *Jaws* instalado, e cujo programa também utiliza na sala de Braille sempre que necessário. Além disso, tem ainda uma *linha Braille* que lhe foi oferecida pela escola⁴⁶. Quanto ao *Jaws*, a aluna considera que este é uma boa ferramenta para alunos como ela, pelo que é da opinião que os computadores das salas de aula deveriam ter o programa instalado para melhor aquisição dos conteúdos lecionados durante as aulas. Ainda no que diz respeito às salas de aula, considera que, de uma forma geral, estão mal equipadas para alunos cegos pois, além de não terem computador disponível (para uso de software específico), “as mesas às vezes estão muito juntas, [não dá para passarem], é muito estreito...”.

Para ela, o professor ideal é, ou deveria ser, aquele que “ditasse tudo, um professor que não falasse depressa, um professor que lesse bem as coisas”. Para a *Maria* estas características são fundamentais já que é através da audição que aprende a maioria dos conteúdos lecionados numa disciplina, talvez também por isso desejasse ouvir menos ruído durante as aulas, dando exemplos concretos do que sucede nas aulas com alguma

seis espaços distribuídos como se fosse uma caixa de ovos] (...) *É a esquematização dos pontos. E aquilo é a célula.*

⁴⁵ *Fazia tudo, tudo, tudo sozinha! Não andava sozinha na escola por causa da confusão, mas a professora depois, no 4º ano, ela ensinou-me. Andava pelas paredes... Eu não andava sozinha, mas a professora queria que eu andasse sozinha.*

⁴⁶ Apenas alguns alunos recebem uma linha Braille, normalmente em função dos rendimentos do agregado familiar.

frequência⁴⁷. Quando questionada com a pergunta “Como é o mau professor?”, a aluna rapidamente responde: “Não dita nada! Fala muito depressa! Não lê nada. É antipático”. De uma forma geral, a *Maria* é bem aceite pelos colegas da escola e da turma, ainda assim identifica um colega que, de alguma forma, a discrimina (pelo menos isso é o que sente). Para ela é importante estar integrada numa escola regular que fomenta a integração dos alunos cegos nas suas turmas, dizendo que “só cegos e pessoas de baixa visão na mesma escola era um bocado demais”. Escolheu a disciplina de Espanhol para a ajudar a melhor compreender os relógios e máquinas de calcular que tem nesta língua. Para aprender a língua espanhola, em especial o que diz respeito à leitura e à escrita, o seu professor de Educação Especial tem sido fundamental já que foi ele que a ensinou a ler e escrever em Braille com a nova grafia, como por exemplo o “ñ” (ver anexo VII). Na aprendizagem de uma LE, a *Maria* considera que a escrita é aquela que lhe suscita maiores dificuldades, não só pelas diferenças de grafia existentes, mas também pelo desconhecimento da escrita *Braille* por parte dos professores de LE⁴⁸. Talvez por isso se compreenda a prontidão com que a aluna afirma que os professores todos deveriam saber ler *Braille*⁴⁹. Na aprendizagem de uma LE, a *Maria* elege a competência da “oralidade” como a que lhe será mais útil no futuro, elegendo-a igualmente como a competência que melhor desenvolve nas LE já que a maioria dos conhecimentos são adquiridos através da audição. Quando questionada sobre as melhores atividades para aprender na sala de aula, ela responde que são aquelas que impliquem “ouvir qualquer coisa”, mesmo que essa audição seja feita a partir de um vídeo pois, embora não vendo, ouve. Para aprender melhor uma LE, a *Maria* costuma “ver qualquer coisa” ou ler. Sobre os manuais em *Braille*, acha que nem sempre a ajudam nas aulas “porque alguns podem não corresponder em alguns exercícios”, ainda assim considera estar ao mesmo nível dos seus colegas de turma nas aprendizagens adquiridas nas LE, muito embora afirme que a escrita é, provavelmente, a competência onde revela maiores lacunas. Já ouviu audiolivros e já ouviu falar no *Programa Daisy* embora não saiba exatamente o que é⁵⁰. Se este programa fosse implementado nas escolas, a *Maria* concordaria já que,

⁴⁷ (...) por exemplo, na minha turma (a professora sabe), aquilo é muito barulho. E então às vezes eu não consigo ouvir os professores porque eles estão sempre a fazer barulho.

⁴⁸ Porque a escrita pode ser diferente e tem algumas diferenças e... e é sempre mais complicado porque na grafia Braille pode ser diferente, é diferente da tinta e é complicado os professores explicarem-nos porque também não sabem...

⁴⁹ Eu acho que todos os professores desta escola deviam saber ler braille! Mas pronto...”.

⁵⁰ Eu acho que é uma coisa de livros eletrónicos... Não tenho a certeza.

sendo um livro eletrónico, conseguiria utilizá-lo e manobrá-lo mais rapidamente que o seu habitual manual em *Braille*.

Em aula, a *Maria* é uma aluna introvertida, sossegada, empenhada e trabalhadora. Sempre que tem uma dúvida, solicita a ajuda do professor. Em várias ocasiões esse pedido de ajuda surgiu em consequência da impossibilidade de realizar algum exercício do manual em *Braille*, seja porque não foi convertido, seja porque a forma como foi feita não foi a mais adequada. Outros pedidos de ajuda tiveram que ver com informação que estava escrita no quadro e que não foi, por lapso, ditada pela professora.

Para facilitar a aprendizagem de uma LE, o PEI da aluna dá algumas orientações que devem ser tidas em conta, nomeadamente:

- Descrever ao pormenor as figuras apresentadas na aula;
- Ler em voz alta quando se escreve no quadro;
- Solicitar a adaptação de material – transcrição em Braille, se necessário;
- Adaptar os testes (ausência de imagens; textos mais reduzidos e/ou adaptados; menos alíneas para cada pergunta);
- Utilizar os recursos e materiais adaptados disponíveis;
- Estabelecer interações verbais professor-alunos e alunos-alunos para a consolidação de conteúdos.

1.2.2.2. *Marco*⁵¹, aluno com baixa visão

O *Marco* tem 14 anos e faz parte da turma da *Maria* (8º ano, nível A2 de Espanhol), na qual, recorde-se, existem 26 alunos, sendo o segundo ano letivo que frequenta na Escola Secundária Rodrigues de Freitas.

O *Marco* tem uma limitação grave de visão (visão quase inexistente no olho esquerdo e muito reduzida no olho direito) devido a catarata congénita, tendo sido já sujeito a intervenção cirúrgica. Apesar de a cirurgia ter como objetivo “ver melhor”, esta revelou-se prejudicial para o aluno já que, segundo ele próprio, passou a ver pior⁵².

⁵¹ Nome fictício, escolhido aleatoriamente para preservar a identidade do aluno entrevistado. A entrevista na íntegra pode ser consultada no anexo VIII.

⁵² *Eu, no 4º ano, já estava a usar a lupa por vezes para escrever algumas coisas. (...) Depois dessa operação tive de começar a usar lupa para escrever. (...) Passado o final de 2010 (...)comecei a notar*

Considera-se autónomo, calmo⁵³ e ansioso. Gosta de se dar a conhecer, mas principalmente de conhecer os outros, procurando encontrar o melhor em cada um⁵⁴. Nos seus tempos livres gosta de desenhar, de ver televisão e de jogar computador, mesmo sabendo que estes últimos lhe prejudicam a visão, por isso procura não passar muito tempo em frente à televisão e/ou ao monitor. Além disso, gosta de ouvir música eletrónica e de ver futebol. Embora goste de desporto, mais concretamente de natação, deixou de a praticar porque *ganhou medo*. Atualmente, procura sair com os amigos para ganhar maior autonomia e confiança⁵⁵, e fá-lo igualmente porque já percebeu que a discriminação que sentia (por ser uma pessoa com baixa visão) era fruto das suas próprias convicções⁵⁶. Quando questionado sobre as desvantagens que sente comparativamente com os normovisuais, o aluno rapidamente responde “ver televisão” e “jogar futebol”, rindo-se inclusivamente deste facto⁵⁷.

O *Marco* tinha 5 anos quando foi para a escola (para a pré-primária), recordando-se perfeitamente da “confusão” e do “medo” sentido no primeiro dia de escola⁵⁸. Nunca sentiu qualquer discriminação ou preconceito em relação às pessoas com baixa visão em qualquer dos estabelecimentos de ensino que frequentou. Não sabe ler nem escrever *Braille*, muito embora a sua tutora atual já lhe tenha sugerido aprender este sistema de escrita, contudo, e embora o *Marco* considere esta proposta uma boa ideia, nunca começou a concretizá-la por falta de tempo⁵⁹. A sua presente tutora é a professora “ideal” e que o tem marcado, denotando-se nas palavras usadas pelo aluno um grande carinho e admiração por esta profissional⁶⁰. A adaptação do *Marco* à escola (inclusive

que foi piorando a minha visão. Para o quadro já não conseguia ler, só se estivesse muito perto mesmo...”).

⁵³ *Eu não gosto de confusões!*

⁵⁴ *Mas tento sempre fazer o melhor também para que as pessoas vejam o melhor de mim”; “Eu não quero estar aqui a ser má pessoa e nunca quero ser, não é?... Mas quero tentar relacionar-me bem, é isso que eu quero.*

⁵⁵ *Já vi que muitas pessoas não me põem de parte e eu admiro isso nelas.*

⁵⁶ *Mas eu compreendo isso de deixar de parte... (...). Há muitas pessoas que não me põem de parte e agora há pessoas que estão a conviver mais comigo e eu começo mais a brincar também, a conviver mais. Isso é dar sempre a volta aos problemas. É sempre melhor dar a volta, com coisas boas. É sempre tentar dar a volta, aos medos e aos problemas...*

⁵⁷ *Mas eu tento jogar, às vezes atrapalho-me... tento jogar mas tento também não jogar para não fazer “figuras tristes”».*

⁵⁸ *Senti-me confuso. Naquela altura era mais pequeno, claro que já tinha medo e insegurança mas, como eu já lhe disse, com o passar da minha idade já fui perdendo MUITO medo.*

⁵⁹ *Eu achei que era uma boa ideia mas quando eu tiver tempo, não é? Agora não... com a escola, os testes... Mas talvez no início do ano, com muita prática, talvez consiga.*

⁶⁰ *É uma boa pessoa, uma professora que nunca pensei ter, uma professora que me ajuda em tudo, gosto muito dela. (...) Fala comigo, ajuda-me nos problemas para me habituar na escola (...), acho que em 3*

ao edifício), foi muito rápida e talvez por isso ele afirme que não sente qualquer dificuldade em movimentar-se naquele estabelecimento de ensino. Para o *Marco* o professor ideal deve saber impor regras na sala de aula, “mas também conviver com os alunos, ajudá-los....” Considera que as escolas devem ser inclusivas, devendo ter todo o tipo de alunos já que é da opinião de que devem ser “todos amigos, (...) é assim que deve ser (...)”⁶¹.

Nas aulas utiliza uma das duas lupas de mão com que anda sempre. Embora tenha computador em casa, não se pode considerar que este o ajude no estudo, pois, por questões económicas, não tem qualquer software instalado. Na sua opinião, a escola tem os recursos suficientes para alunos com baixa visão, realçando a rapidez com que lhe foi facilitada a utilização de uma lupa TV na sala de aula, a qual é, normalmente, fixa. Embora lhe tenha sido explicado o funcionamento da lupa TV, considera que ainda não a utiliza na plenitude das suas funções⁶². O *Marco* escolheu Espanhol por ser uma das línguas mais faladas no mundo, tendo-se adaptado facilmente à aprendizagem deste idioma. Comparativamente com o Inglês, é da opinião que o Espanhol é mais fácil, acrescentando ainda que reconhece a importância que as línguas estrangeiras possam vir a ter no seu futuro. Quando questionado sobre as maiores dificuldades na aprendizagem de uma LE, o *Marco* é perentório na resposta: “a escrita!”, e talvez por isso prefira, durante as aulas, realizar atividades que desenvolvam a oralidade, como se verifica pelas suas palavras: “responder a questões orais, a uma pergunta oral porque assim melhoramos o nosso vocabulário, mesmo a falar...” Ainda assim, e apesar das dificuldades ao nível da escrita, o aluno considera que as disciplinas nas quais tem melhores resultados são as de línguas estrangeiras⁶³. Contudo, mais importante que a aprendizagem de questões linguísticas, o *Marco* refere várias vezes durante a entrevista a necessidade de conhecer a cultura de países estrangeiros⁶⁴. Quando o professor de línguas estrangeiras está a dar aulas, a grande dificuldade do *Marco* tem que ver com a visualização da informação que está escrita no quadro. No que diz respeito ao

meses já me tinha habituado à escola e acho que isso foi muito bom, foi muita bondade da parte dela, (...), vou sempre gostar muito dela.

⁶¹ *Porque só nos temos a nós, temo-nos uns aos outros, não temos mais ninguém.*

⁶² *Agora sim, já estou habituado. Antes não estava habituado, ficava meio confuso.*

⁶³ *Se quer que lhe diga eu até acho que sou melhor em línguas do que nas outras disciplinas.*

⁶⁴ *Por exemplo, de Inglaterra é bom saber os..., as coisas de Londres, tudo(...) Por exemplo, convém conhecermos algumas tradições daquele país,... alguns costumes..., algumas coisas... Coisas, por exemplo, diferentes daqui de Portugal.*

visionamento de filmes e/ou projeções, o aluno considera que, embora com dificuldade, consegue aceder à informação de forma satisfatória, isto no caso de poder sentar-se em frente ao computador do professor. Ainda assim, esclarece que o visionamento do monitor só é possível com a utilização da lupa de mão⁶⁵. Se não tiver computador, o *Marco* costuma fazer outras atividades, no entanto realça que, por vezes, não tem nada para fazer ou, pelo menos, nada que o(a) professor(a) lhe mande fazer.

Foi possível observar durante as aulas que o *Marco* é um aluno que revela algumas dificuldades na aprendizagem, dificuldades estas que advêm das suas limitações visuais já que não consegue acompanhar o ritmo da restante turma, não sendo capaz de, inclusivamente, sistematizar autonomamente a informação. O *Marco* lê com alguma expressividade, sendo capaz de identificar as ideias principais num texto, no entanto, e uma vez que necessita de utilizar uma lupa como auxiliar de visão para ler e escrever, este processo torna-se muito lento. Além disso, e sempre que a realização das tarefas escolares implique esforço visual, nota-se um grande cansaço, fator que, por vezes, compromete a conclusão das tarefas. Porém é de salientar que os colegas também funcionam como um facilitador, apoiando-o, principalmente no que concerne aos registos escritos. Pode ler-se no PEI do *Marco* que se considera “fundamental que este beneficie de uma atenção diferenciada a nível das estratégias e procedimentos, no âmbito da turma, que deverá ser reduzida, bem como de apoio individualizado para reforço ou antecipação de competências”. Além disso, salienta ainda o mesmo documento que o aluno deverá estar posicionado à frente, na sala de aula, tendo o professor o cuidado de falar “de frente para o aluno”, o que normalmente acontece, salvo se a disposição das mesas na sala de aula não o permitir (por exemplo, se a mesa do aluno estiver junto ao quadro, é impossível que o professor se coloque “de frente para o aluno”⁶⁶ (ver planta da sala no anexo IX).

A nível do relacionamento interpessoal, o *Marco* adopta um comportamento adequado à sua faixa etária, no entanto, e segundo se pode ler no PEI do aluno, “nos dias de maior luminosidade o aluno isola-se mais dos colegas, fazendo-o nos espaços interiores da escola”.

⁶⁵ *Vejo melhor se estiverem as imagens ampliadas. Mas levo a lupa de mão e vejo lá, leio alguma coisa....(...) se tiver que ver uma coisa na imagem, eu tenho que ir para o computador... Mas sem computador... não dá.*

⁶⁶ Pode ver-se a disposição da sala de aula onde normalmente decorriam as aulas.

Tal como o PEI da *Maria*, também o PEI do *Marco* dá algumas orientações que devem ser tidas em conta no ensino de LE, nomeadamente:

- Adaptar os testes (ausência de imagens; textos mais reduzidos e/ou adaptados; menos alíneas para cada pergunta);
- Valorizar a participação oral em aula;
- Menor penalização de erros ortográficos;
- Ler em voz alta quando se escreve no quadro;
- Verificar o registo correto, no caderno diário, do vocabulário novo dado na aula;
- Explorar as imagens antes da aula;
- Proporcionar informações verbais que permitam ao aluno aperceber-se dos acontecimentos que ocorrem na sala de aula;
- Usar marcadores com uma cor que contraste com a cor do quadro;
- Colocar o aluno num lugar da sala de aula que lhe permita um melhor campo de visão ainda que implique a alteração, sempre que se julgue pertinente (mudança de luz solar, utilização de ajudas óticas);
- Adaptar as fichas de trabalho e/ou testes, utilizando a letra Arial Negrito, tamanho 22, espaçamento 1,5, tamanho de folha A4 e nunca superior a este formato; eliminar detalhes desnecessários (imagens); nas respostas de escolha múltipla, colocar caixas onde o aluno deve assinalar a resposta, preferencialmente no final das frases.

1.2.2.3. *Miguel*⁶⁷, aluno com baixa visão

O *Miguel* tem 19 anos e frequenta o 10º ano na Escola Secundária Rodrigues de Freitas, sendo o seu segundo ano letivo na escola. Está inscrito no nível A1 de Espanhol, a cuja disciplina assistem vinte e um alunos (quatro de uma turma e dezassete de outra). O *Miguel* apresenta problemas ao nível da Visão, tendo como diagnóstico – ODE Atrofia do II Par.

O *Miguel* é imigrante em Portugal há 6 anos, tendo frequentado a escola primária no seu país de origem. Quando chegou a Portugal (com cerca de 13 anos) teve de aprender a língua portuguesa (muito diferente da sua), por isso, no seu primeiro ano no nosso país,

⁶⁷ Nome fictício, escolhido aleatoriamente para preservar a identidade do aluno entrevistado. A entrevista na íntegra pode ser consultada no anexo X.

frequentou a escola primária. Ainda hoje sente que a sua grande dificuldade de integração advém, em parte, da sua dificuldade em expressar-se em Português⁶⁸. Gosta de viver em Portugal, afirmando inclusivamente que o “ambiente” entre as pessoas é, provavelmente o que mais gosta⁶⁹. Na sua opinião, além das questões linguísticas que o prejudicam socialmente, o *Miguel* caracteriza-se como sendo “uma pessoa tímida, (...) “pessimista, sempre a pensar numa coisa negativa”. Embora mantenha uma relação de cordialidade com os seus colegas de turma, o aluno não os vê como amigos devido à distância de comunicação que os separa⁷⁰. O *Miguel* afirma que existem dois motivos para as suas dificuldades de inclusão num grupo: as dificuldades de compreensão e expressão na língua portuguesa e a baixa visão de que sofre⁷¹. Nos seus tempos livres gosta de passear com os amigos, ir ao cinema, ouvir música (Richard Clayderman), ir ao ginásio e à piscina, tocar um instrumento ou, simplesmente, ficar sozinho em casa. Afirma não haver nada de que não goste, pois gosta de experimentar de tudo um pouco e diz que ficaria feliz se tivesse uma namorada.

No que diz respeito à escola, o aluno encontra grandes dificuldades quando comparada com a do seu país de origem, pois descreve a escola portuguesa como um lugar onde existe algum “facilitismo”. Ainda assim, não queria que a escola fosse igual à do país donde é oriundo⁷². Apesar de tudo, encara a escola com bastante seriedade, afirmando que, com o passar dos anos, se vai preocupando cada vez mais com o seu futuro. Sempre que não consegue alcançar os seus objetivos a nível escolar, o *Miguel* confessa ficar triste pois permanece sempre o sentimento de que poderia ter estudado mais. Contudo, nem sempre foi responsável no seu percurso escolar já que confessou que, em determinado período da sua adolescência, se desvinculou dessa obrigação, passando a valorizar e a preencher os seus dias em frente ao computador, jogando⁷³. Com a ajuda e persistência da mãe, percebeu que o caminho deveria ser outro, passando a partir desde

⁶⁸ *Na família... falo muito com eles. Sim, sou mais alegre em casa. Também acho que tem a ver com as línguas... Tem a ver com a língua porque ainda não domino muito bem o Português e acho que tem uma “parede” com os meus amigos.*

⁶⁹ *As pessoas [em Portugal] são mais alegres... (...) Lá as pessoas são mais fechadas, tímidas, não falavam assim muito... E aqui senti-me muito alegre.*

⁷⁰ *Não me tratam mesmo por amigo, amigo. É assim como um colega na escola. Acho que é só assim.*

⁷¹ *São dois motivos; um por causa da visão, outro por causa da língua, não tenho bem domínio.*

⁷² *Acho que aqui também deveriam ser mais um bocadinho exigentes, não como [lá]. (...) Lá já é demais! (...) eu acho que é muito exigente, eles [os alunos] não têm tempo livre para descansar, para fazer outras coisas que eles gostem.*

⁷³ *Não era um bom aluno para os professores. Eu faltava muitas vezes e foi por causa dos jogos de computador (...) porque eu jogava e depois ficava viciado...*

então a dedicar-se mais à escola⁷⁴. A progenitora foi a primeira a dar-se conta da falta de visão do filho quando percebeu que este só conseguia fazer os trabalhos de casa aproximando-se excessivamente dos cadernos e/ou livros. Muito embora o aluno afirme que a doença se vai manter sempre assim, durante o ano letivo o professor de ensino especial informou os professores de que a visão do aluno estava a regredir, tendo solicitado que aumentassem o tamanho da letra nas fichas adaptadas, tamanho esse superior ao inicialmente pedido (16 em Arial Negrito). No fundo, o *Miguel* ainda não aceitou a deficiência que tem, notando-se, por vezes, alguma revolta nas suas palavras⁷⁵. Nunca pensou estudar *Braille*, muito embora um professor já lhe tenha feito essa sugestão⁷⁶. Ao longo do ano letivo, a visão do *Miguel* piorou, contudo este recusa-se a aprender *Braille* por ter esperança de que nunca chegará a precisar deste sistema de escrita, conforme se confirma pelas suas palavras: “Porque eu acredito em mim próprio, acredito por espírito ou por alma que eu não vou ser cego...”. Além disso, ao longo da entrevista, o aluno afirmou várias vezes acreditar no desenvolvimento da medicina.

De uma forma geral, não lhe parece que existam preconceitos em relação às pessoas com baixa visão. Para o *Miguel*, ter baixa visão parece ser no entanto, e por vezes, pior que ser cego já que, segundo as suas próprias palavras, “eles [os cegos] são mais alegres”⁷⁷. Além disso, em comparação com os normovisuais, o *Miguel* sente-se em desvantagem, principalmente por não conseguir realizar as mesmas tarefas, pelo menos esse é quase sempre o primeiro sentimento – o de não ser capaz⁷⁸. Na escola sente que nem todos os professores conseguem ajudá-lo conforme seria expectável, ao afirmar: “Sinto-me sozinho nas aulas e ela [a professora] também não está a perceber a minha situação e às vezes elas não conseguem...”. Em contrapartida, e no que diz respeito aos colegas, o *Miguel* é categórico quando diz que eles o ajudam sempre e talvez por isso

⁷⁴ *Tinha de ser diferente. Tinha de deixar os jogos realmente porque aquilo não é um mundo real. Eu não vou aprender ou ganhar nada. O que eu tenho de fazer mesmo é estudar, estudar agora para o meu futuro.*

⁷⁵ *Quando eu era pequeno estava bem comigo próprio, agora é que me sinto um bocadinho... como é que eu hei-de dizer? É mais complicado porque agora é que penso um bocadinho no meu futuro: que trabalho posso ter? Qual a saída? É mais complicado...*

⁷⁶ *Ele estava a dizer que a minha visão pode piorar no meu futuro. Para garantir que consiga viver numa sociedade. Ele acha que é melhor aprender Braille.*

⁷⁷ *Há três grupos: há pessoas normais, há pessoas que são totalmente cegas e eles [os cegos] não conseguem ver nada, eles já se habituaram. (...), riem mais (...) eu acho que muitas vezes eles têm mais felicidade, são mais alegres, (...) não têm dificuldade em integrar-se...*

⁷⁸ *Mas para mim, que estou no meio, nem é normal, nem é totalmente cego. Então sinto-me diferente, muitas vezes sinto que não tenho essa, uma capacidade para fazer aquilo que as pessoas normais conseguem e eu acho que não vou conseguir fazer aquelas coisas que eles conseguem.*

seja da opinião que os alunos com baixa visão devam ser integrados numa turma regular, embora não consiga explicar porquê. Para o *Miguel* o professor ideal é alegre, exigente e assíduo.

De uma forma geral considera que a escola está bem equipada para alunos com baixa visão, salientando, no entanto, que não consegue aceder à informação disponível que os professores vão escrevendo no quadro. Para solucionar esta questão, o aluno considera que seria importante ter um *flipper*, ligado por USB, a um computador que estivesse na sua mesa. Efetivamente, o aluno afirma ter tido este equipamento disponível no ano letivo anterior na disciplina de matemática, tendo-se revelado muito útil⁷⁹. Ainda assim, salienta que esta solução só é benéfica se os professores escreverem toda a informação no quadro, o que, na verdade, não acontece na maioria das disciplinas já que as atividades tendem a ser muito diversificadas. Para conseguir ver o que é projetado durante as aulas, tal como o *Marco*, o *Miguel* diz que a única solução possível passa por mudar-se para o lugar do professor, vendo diretamente a informação no computador do professor. Em casa, e para o ajudar nos seus estudos, o aluno dispõe de algum equipamento, nomeadamente lupa de mão, lupa TV e computador (sem nenhum software específico para pessoas com BV por opção dele, muito embora esta sugestão já lhe tenha sido dada pelo seu tutor do ano letivo anterior).

O aluno está a frequentar a disciplina de Espanhol, não por opção própria, mas por a escola não oferecer, no 10º ano, a disciplina de Francês iniciação. No entanto, no presente, o *Miguel* afirma gostar do Espanhol, principalmente por ter percebido que é uma das línguas mais faladas no mundo, o que lhe poderá facilitar o contacto com diferentes tipos de pessoas. No que diz respeito à aprendizagem da língua inglesa, o *Miguel* afirma que tem muitas dificuldades na compreensão oral; em contrapartida, no Espanhol considera que a sua principal dificuldade está na expressão oral⁸⁰. Genericamente, e dada as palavras proferidas pelo *Miguel*, podemos dizer que lhe parece mais fácil aprender a teoria que aplicá-la⁸¹. Apesar das dificuldades por si

⁷⁹ (“Dá para aumentar o que está no quadro, projetar e aparecer no computador. (...) Nós falamos, falamos e a professora pede para fazer exercícios no livro e não está no quadro, por isso deixei de usar.

⁸⁰ Eu acho que Inglês é... (...) é mais fácil na gramática. É dominar, para mim acho que não tenho grande dificuldade, mas tenho muita dificuldade na compreensão, perceber o que as pessoas estão a falar. Muitas vezes eu falo, falo, mas não percebo o que eles estão a responder... (...) Em Espanhol é totalmente ao contrário. Eu percebo o que eles estão a falar, percebo o que as outras pessoas estão a falar.

⁸¹ Na escrita, na parte teórica eu acho que não tenho grande dificuldade.

identificadas na aprendizagem de uma LE, o *Miguel* considera que a atividade de que mais gosta numa aula de LE é “comunicar”. De referir, no entanto que, quando o aluno fala em “comunicar” se refere a “interação oral”⁸². Além de atividades de interação oral, o *Miguel* diz gostar de resolver exercícios gramaticais. Em oposição, o discente identifica as atividades de “compreensão oral” como as mais difíceis para ele, principalmente os exercícios que impliquem audição para resolução de exercícios escritos. Para ele o problema principal tem que ver com a dificuldade em escrever rapidamente, pelo que as maiores dificuldades são sentidas em exercícios de preenchimento de espaços. Em exercícios de escolha múltipla, o *Miguel* não sente tantas dificuldades, contudo ressalva que só consegue resolver este tipo de exercícios com a lupa TV. Diz ele que, sem a lupa TV, “não resulta nada”. Na verdade, diz não conseguir ouvir as respostas, nem ler as perguntas em tempo útil. Quanto a estratégias de aprendizagem de uma LE, o *Miguel* diz que é fundamental “comunicar e praticar”⁸³. O *Miguel* afirma não gostar de ler já que a leitura lhe cansa a visão. Além disso, é perentório em afirmar que ler em público, “nunca!”. Quando questionado se tal reação é por vergonha, responde com alguma consternação: “Eu acho que não devia ser assim, eu não devo ser assim, mas eu não consegui ultrapassar. É muito difícil...”. Nunca ouviu um audiolivro, embora tal sugestão já lhe tenha sido feita por um professor, principalmente por ser um jovem curioso que gosta de História e de cultura geral, conhecimento que facilmente poderia adquirir através de audiolivros. Ao nível de LE, é frequente ver notícias espanholas, bem como ouvir músicas nesta língua.

Em sala de aula, o *Miguel* revela algumas dificuldades na realização das atividades escolares, dificuldades estas que decorrem da baixa visão que possui, bem como dos poucos conhecimentos que tem da língua portuguesa. É pouco participativo ao nível da sala de aula, no entanto, manifesta interesse pelas atividades nela decorrentes. No campo da mobilidade, o aluno tem dificuldades em executar algumas tarefas, devido às limitações resultantes da Baixa Visão, no entanto mostra-se sistematicamente colaborante e participativo, ajudando sempre aqueles que solicitam a sua ajuda. Além disso, quando ele próprio precisa de ajuda para resolver determinada atividade, procura

⁸² *eu acho que gosto mais de praticar porque nós precisamos da língua... (...) eu acho que gosto mais de praticar porque nós precisamos da língua... (...) Como estou a viver aqui em Portugal e não tenho oportunidade de falar Inglês ou Espanhol com outras pessoas, no dia a dia fora da escola... Ou melhor, é mais difícil, acho que temos que comunicar mais nas aulas com a professora, com amigos...*

⁸³ *Todos os dias praticar, praticar, não ter medo.*

a colaboração dos seus colegas, em especial de uma colega de turma que está, normalmente, sentada atrás dele na sala de aula, fato inclusive notado por ele durante a entrevista⁸⁴. Por vezes, e para lhe facilitar a aprendizagem dos conteúdos durante as aulas, os professores enviam-lhe previamente informação por e-mail, principalmente vídeos e apresentações em powerpoint. Ainda assim, e apesar do seu empenho e do dos professores, o aluno considera não estar ao mesmo nível dos seus colegas no que diz respeito ao domínio da LE, porém, e mais uma vez, salienta que essas dificuldades são consequência de dois motivos: das dificuldades que sente na compreensão e expressão da língua portuguesa, bem como das dificuldades sentidas devido à baixa visão. Ainda assim, o discente atribui uma importância maior ao primeiro motivo. Se pudesse, a sugestão que o *Miguel* daria aos professores de LE para melhor ensinar alunos com BV seria pôr os alunos a “comunicar, praticar e voltar a praticar”⁸⁵.

No que diz respeito ao PEI do *Miguel*, as adequações sugeridas são iguais às do *Marco* com exceção do tamanho de letra nas fichas adaptadas. No caso do *Miguel*, ao invés do tamanho 22, deve ser utilizado o tamanho 16 em Arial Negrito.

1.3. Os questionários:

Para a realização dos questionários foi, antes de mais, fundamental a colaboração de vários funcionários da escola, os quais prestaram toda a informação possível para que tudo fosse tratado de forma mais célere. O questionário foi dividido de maneira a obter opinião e/ou dados sobre várias questões que pareceram importantes para o tema em estudo. Assim, pretendia-se, antes de mais, perceber a experiência profissional de cada professor de LE (para contrastar opiniões de professores com e sem experiência na leção de alunos cegos e/ou com baixa visão); numa fase posterior, pretendia-se recolher dados relativos a professores com experiência; e, para terminar, os professores tiveram de dar opinião sobre afirmações genéricas que abordavam assuntos diversos (“inclusão” dos alunos – nas turmas e na escola; trabalho cooperativo entre professores;

⁸⁴ *Peço às minhas colegas para me apoiar ou peço os cadernos para em casa copiar porque acho que nas aulas é muito difícil conseguir fazer.*

⁸⁵ *Comunicar, e aquilo que aprendemos... voltar a praticar, voltar a praticar, quer seja teoricamente ou na prática. Prática e teórica sim, mas sempre a praticar.*

recursos disponíveis na escola; adequação de manuais escolares, etc.). O questionário pode ser consultado no anexo II.

De entre 14 professores de LE do Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 12 preencheram os questionários, sendo que desta amostra 83% são do sexo feminino e 17% do sexo masculino. De referir que 58% eram contratados enquanto 42% pertenciam ao Quadro de Agrupamento da Escola. A maioria dos professores (81%) lecionava no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, números importantes na medida em que este estudo teve como base estes níveis de ensino. Os professores de Língua Estrangeira eram maioritariamente de Inglês (69%). Os restantes dividiam-se entre a disciplina de Espanhol (23%) e de Francês (8%).

Destes, 42% eram detentores de Mestrado, 33% de Licenciatura e 25% de Pós-graduação. Além das suas qualificações, pareceu relevante ter em conta a sua experiência profissional enquanto docente, tendo-se concluído que 50% dos inquiridos tinha entre 16 e 29

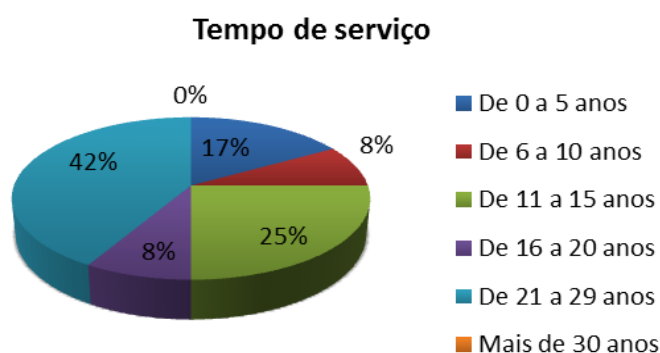
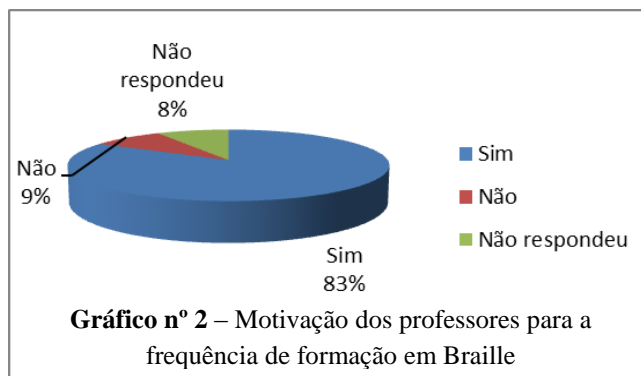


Gráfico nº 1 – Experiência profissional dos professores de LE

anos de tempo de serviço, conforme se pode verificar no **gráfico nº 1**.

Na medida em que se pede – cada vez mais – aos professores que atuem de forma a “incluir” todos os alunos, pareceu-nos importante saber se estes professores teriam algum tipo de conhecimento teórico sobre *Educação Especial*, mais especificamente sobre alunos cegos e/ou com baixa visão. Assim, 75% dos professores respondeu que tinham tido formação relacionada com este tema, curiosamente todos os professores eram de Inglês, tendo respondido que obtiveram informação em disciplinas como *Inglês Funcional* ou *Inglês com Adaptações Curriculares*. Dos inquiridos, todos responderam que seria importante ter formação específica para melhorar o seu desempenho profissional no ensino de alunos cegos e/ou com BV. Além disso, há que notar que 67% admitiu que já sentiu falta desse conhecimento teórico em algum momento da sua atividade profissional. Contudo – e facto que me pareceu curioso -, embora a Escola

tenha proposto a frequência de formação específica nesta área a metade dos inquiridos, apenas uma pessoa a frequentou, tendo esse docente confirmado que os conhecimentos aprendidos lhe foram úteis na sua prática pedagógica. Os professores foram ainda questionados sobre os seus conhecimentos sobre leitura e/ou escrita em Braille. Neste aspeto, apenas uma pessoa (correspondente a 8% dos inquiridos) confirmou ter conhecimentos nesta área; a maioria dos docentes manifestou intenção de frequentar formação sobre leitura/escrita em Braille, conforme se pode confirmar no **gráfico nº 2**.



Contrariamente ao esperado, todos os inquiridos têm experiência na lecionação de alunos com deficiência visual, sendo que a maioria tem, inclusivamente, experiência quer com alunos cegos, quer com alunos com baixa visão (83%). Apenas 17% assumiu ter

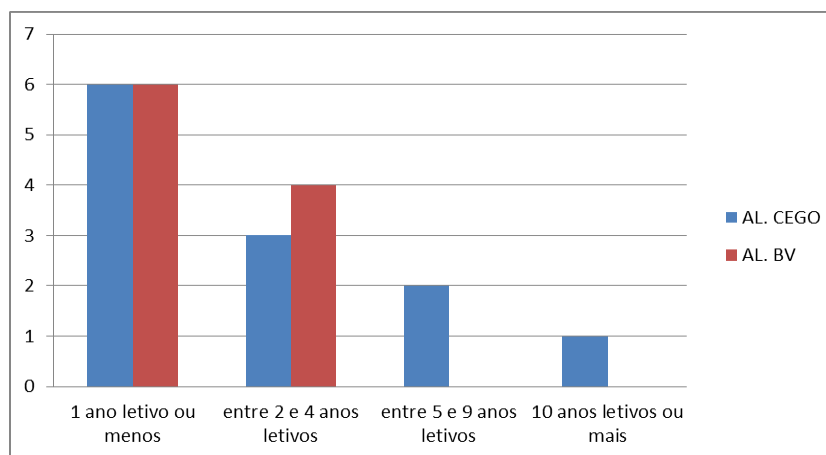


Gráfico nº 3 – Experiência letiva dos professores de LE com alunos cegos ou com baixa visão

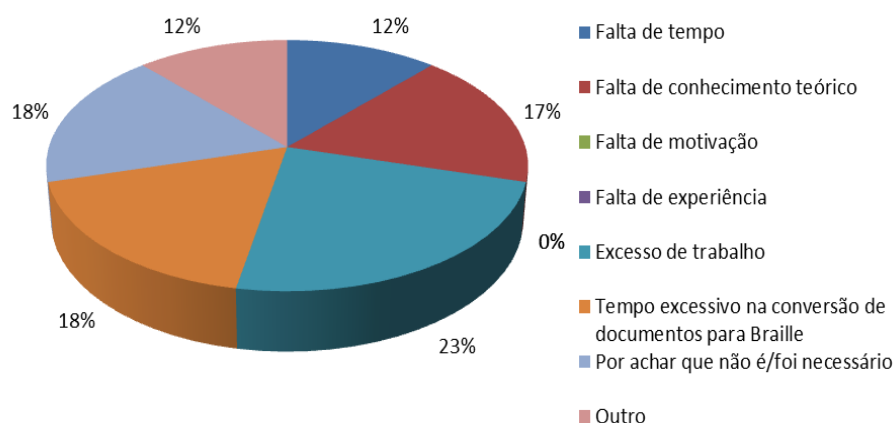
experiência apenas com aluno(s) com baixa visão. Ainda assim, a maioria dos professores tem mais experiência com alunos cegos comparativamente com alunos com baixa visão, tal como se pode verificar pelo **gráfico nº 3**.

Ainda assim, é de realçar que 50% dos professores que têm experiência com alunos cegos tem apenas um ano de experiência ou menos, o que poderá levar-nos a pensar que a inclusão destes tipo de alunos (pelo menos nesta escola) é relativamente recente (note-se que 75% dos inquiridos tem apenas entre 1 e 4 anos letivos de experiência). Apenas uma pessoa respondeu ter 10 anos letivos ou mais de experiência. Já quanto aos alunos

com baixa visão, a experiência é mais simples de analisar: 60% tem 1 ano letivo de experiência e 40% tem entre 2 e 4 anos letivos.

Todos os professores responderam ter em conta o PEI dos alunos quando adequam as atividades nas suas aulas, embora assumam nem sempre o ter feito (45% respondeu ter sempre em conta o PEI; enquanto 55% assumiu fazê-lo apenas frequentemente). Estes últimos foram questionados sobre os motivos pelos quais não adequavam sempre as

atividades (**gráfico nº 4**):



A resposta mais selecionada foi “Excesso de trabalho” (23%), seguida de outras com resultados semelhantes entre si: “Por

Gráfico nº 4 – Motivos apontados pelos professores para a inadequação de atividades nas suas aulas de LE

achar que não / foi necessário” (18%); “Tempo excessivo na conversão de documentos para Braille” (18%); “Falta de conhecimento teórico” (17%). Noutros motivos foram registados pelos professores as seguintes respostas: “Os alunos nem sempre trazem o manual em Braille; Apesar das adequações, os alunos nem sempre reagem de forma interessada, nem cumprem as tarefas propostas”.

Sobre as adequações pedagógicas levadas a cabo nas suas aulas, os docentes classificaram-nas como sendo “Muito boas” (8%); “Suficientes” (42%); “Boas” (50%). Aqueles que não as classificaram com a pontuação máxima foram questionados sobre os motivos pelos quais as adequações não eram “Muito boas”. As respostas mais registadas

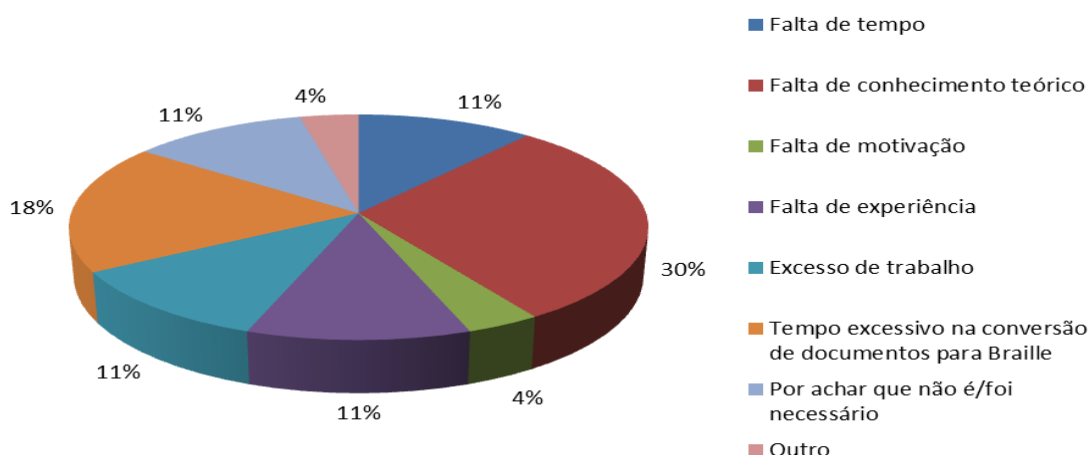


Gráfico nº 5 – Motivos pelos quais os professores de LE não realizam adequações que autoavaliem como atividades *muito boas*

foram: “Falta de conhecimento teórico” (30%) e “Tempo excessivo na conversão de documentos para Braille” (18%), conforme se pode verificar pelo **gráfico nº 5**.

Sobre as atividades comunicativas mais eficazes para o alcance dos objetivos de uma língua estrangeira por parte de alunos com deficiências visuais, metade dos inquiridos considerou a **compreensão oral** a mais eficaz; e todos os inquiridos classificaram a interação escrita como sendo a menos eficaz, conforme se pode verificar no **gráfico nº 6**. Aliás, se analisarmos com maior pormenor verificamos que a oralidade é, regra geral, a competência que aparece mais vezes como sendo mais eficaz para o alcance dos objetivos por parte de alunos com deficiências visuais.

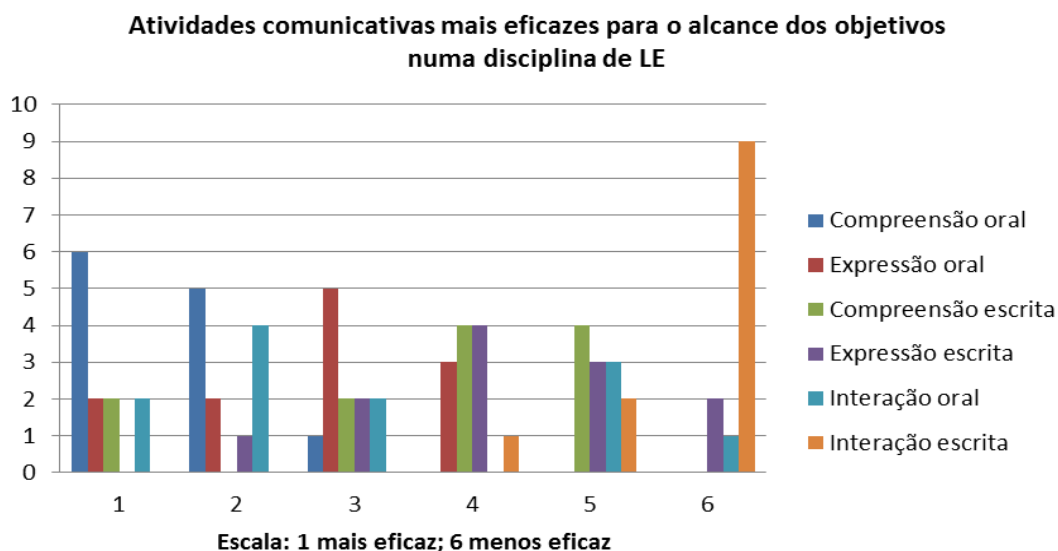


Gráfico nº 6

Comparemos agora a oralidade e a escrita. Facilmente confirmamos pelos gráficos que se seguem (**gráficos 7 e 8**) que a oralidade é, comparativamente com a escrita, considerada mais eficaz, e dentro da oralidade, a compreensão é vista como mais eficaz que a expressão. Quanto à interação, confirma-se igualmente a preferência pela oralidade, já que 67% dos inquiridos atribuiu classificações entre 1 e 3 à interação oral enquanto que na interação escrita todos os inquiridos atribuíram valores entre 4 e 6 a este tipo de atividade comunicativa.

Oralidade

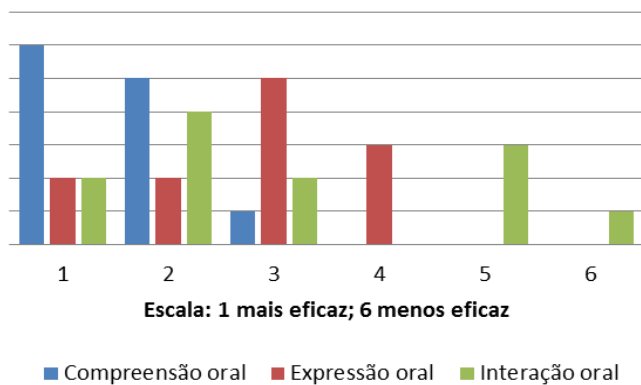


Gráfico nº 7 – opinião dos professores sobre eficácia de atividades de oralidade (compreensão, expressão e interação)

Escrita

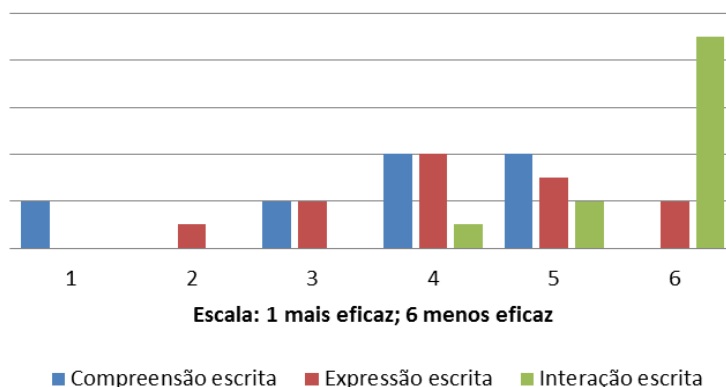


Gráfico nº 8 – opinião dos professores sobre eficácia de atividades de escrita (compreensão, expressão e interação)

Procurou perceber-se igualmente quais as atividades comunicativas mais difíceis de avaliar em alunos deficientes visuais e as conclusões foram claras já que 52% dos docentes considerou as atividades relacionadas com a escrita as mais difíceis de avaliar, sendo a compreensão escrita identificada como a mais difícil (com 31%), seguida da interação escrita (com 28%) e da expressão escrita (19%).

Para a planificação das aulas e seleção de atividades seria conveniente saber quais as mais eficazes para o alcance de objetivos de uma LE. Deste modo, as respostas mais selecionadas foram: “Ouvir música ou outros”, “Trabalhar em grupo / pares”, “Debater assuntos / temas” e “Ler textos” (ver **gráfico nº 9**).

Atividades mais eficazes para o alcance dos objetivos nas disciplinas de LE

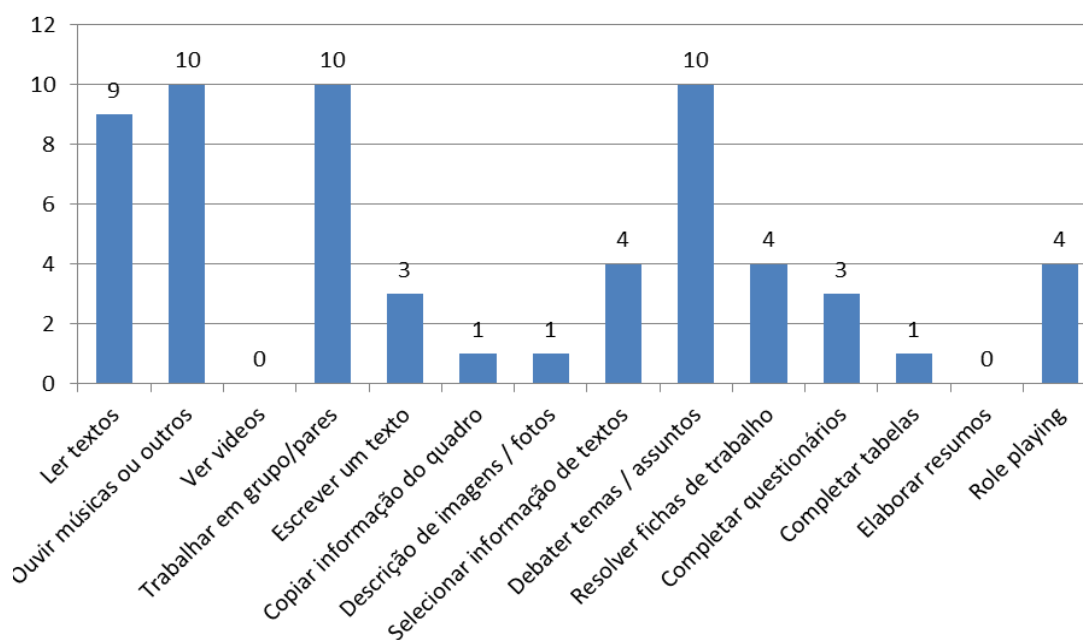


Gráfico nº 9

Tendo em conta que o Ministério da Educação e Ciência pretende implementar o *Programa Daisy*⁸⁶ nas escolas (para os alunos cegos) procurámos perceber, em primeiro lugar, se os professores de LE conheciam este programa e, em seguida, se concordavam com a sua implementação nas escolas portuguesas. Os resultados são claros: apenas 17% conhece o Programa em causa e destes apenas 8% concorda com a sua implementação. Os restantes 92% não têm opinião sobre esta questão.

Dada a importância da inclusão de todos os alunos com NEE nas escolas, procurámos saber a opinião dos professores sobre esta questão. Assim, e para os professores, não parecem existir dúvidas sobre a promoção da inclusão dos alunos cegos e/ou com baixa visão por parte da escola. Além disso, concordam que os alunos sejam integrados em turmas regulares, embora os valores sejam ligeiramente inferiores comparativamente com as opiniões sobre a inclusão destes alunos na escola (ver **gráficos nº 10 e 11**).

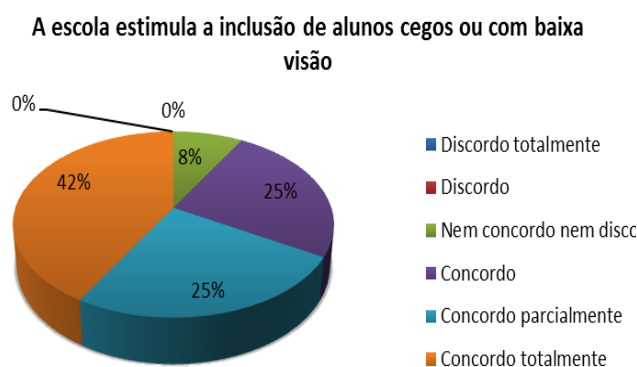


Gráfico nº 10

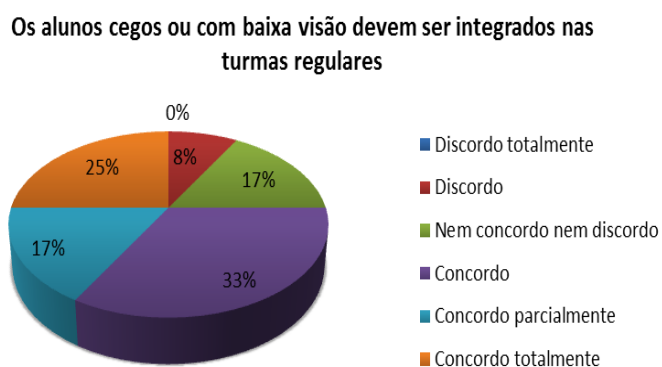
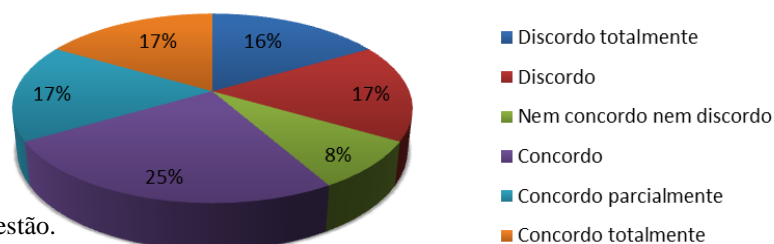


Gráfico nº 11

Apesar desta opinião positiva face à inclusão de alunos com estas NEE nas escolas, o número de docentes que acredita que a presença de um aluno cego e/ou com baixa visão na sala de aula pode prejudicar os restantes alunos é significativo já que 25% diz concordar com esta afirmação, 17% diz concordar parcialmente e 17% diz concordar (gráfico nº 12).

A presença de um aluno cego ou com baixa visão numa aula de línguas do ensino regular prejudica os restantes alunos uma vez que o docente tem de lhe dedicar mais tempo/atenção

Gráfico nº 12 – Crença dos professores de LE sobre prejuízo / benefício para alunos normovisuais da presença de aluno(s) cego(s) ou com baixa visão nas aulas



⁸⁶ Ver página 44 na qual é abordada esta questão.

Além disso, 33% concorda que a planificação e preparação de aulas é dificultada pela presença de alunos com estas características, havendo inclusivamente 17% que afirmaram concordar totalmente com a referida afirmação. Ainda assim, a maioria dos professores afirma que este tipo de alunos é bem aceite pelos seus pares / colegas.

No que diz respeito à necessidade de formação especializada dos professores que têm alunos cegos e/ou com baixa visão não há dúvida de que os docentes têm opiniões menos divergentes já que 66% diz “concordar” ou “concordar parcialmente” quando lhes é dito que um professor sem formação especializada dificilmente consegue dar uma resposta adequada a estes alunos. Inclusivamente, 59% dos inquiridos afirma concordar totalmente com a seguinte afirmação: “Todos os professores que tenham alunos cegos e/ou com baixa visão deveriam ter formação especializada promovida pela Escola / Ministério da Educação”. Quanto a este assunto, existe, de uma forma geral, uma resposta afirmativa já que apenas 8% diz discordar, conforme se pode ver pelo **gráfico nº 13**. Embora concordem com a frequência da formação especializada, e quando questionados se esta lhes é disponibilizada pela escola e/ou pelo MEC, a maioria das respostas indicam que não (**gráfico nº 14**).

Todos os professores que tenham alunos cegos e/ou com baixa visão deveriam ter formação especializada promovida pela escola e/ou Ministério da Educação

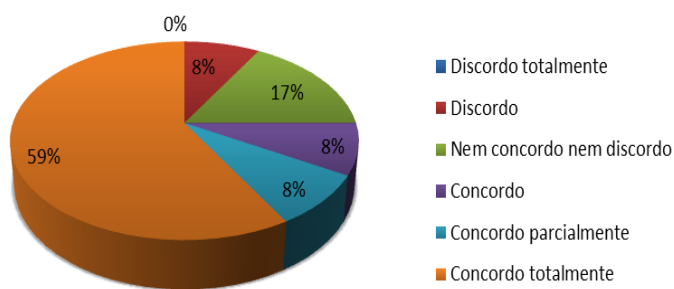


Gráfico nº 13

É fornecida aos professores do ensino regular, pela escola ou pelo Ministério da Educação, formação especializada no que diz respeito ao ensino de alunos cegos

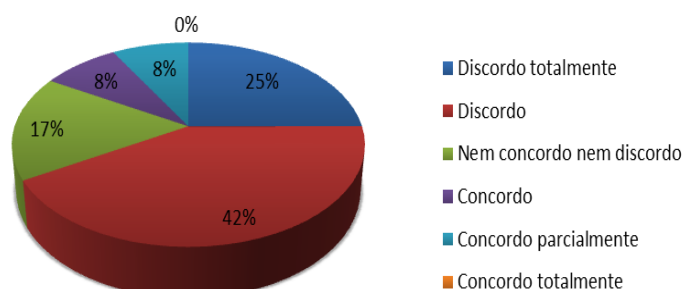


Gráfico nº 14

Os professores reconhecem, portanto, a importância que a formação adquire no ensino destes alunos. Inclusive, a maioria concorda que o domínio da escrita *Braille* capacita positivamente o professor na leção de qualquer língua estrangeira visto que grande percentagem das respostas se verifica entre “concordo totalmente” (33%), “concordo” (25%) e “concordo parcialmente” (25%).

A maioria dos inquiridos considera ainda que a experiência do docente no ensino de alunos cegos e/ou com baixa visão é importante na planificação das suas aulas já que 66% disse concordar ou concordar totalmente com esta afirmação, e 25% respondeu concordar parcialmente. Apenas 8% disse discordar totalmente. Em contrapartida, 58% “concorda totalmente” com o trabalho cooperativo entre os professores de LE e o professor de EE. De uma forma geral, verifica-se que os professores de LE adequam as atividades para este tipo de alunos, no entanto é de referir que metade dos inquiridos respondeu “concordo” enquanto 25% afirmou não concordar ou discordar. As restantes respostas dividiram-se entre “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”. Embora a maioria dos professores considere que o uso do manual em *Braille* facilite a tarefa do professor de LE (42% afirmou concordar completamente; 25% afirmou concordar; e 8% afirmou concordar parcialmente), também são da opinião que a diversificação de atividades não deve partir apenas deste manual visto que, quando confrontados sobre a eventualidade de os professores evitarem planificar atividades que não façam parte do manual em *Braille*, a maioria respondeu discordar (58%) ou discordar completamente (17%). Desde que as atividades a levar a cabo nas aulas de LE sejam adequadas, a maioria dos professores julga que os alunos cegos e/ou com BV conseguem alcançar os mesmos objetivos dos seus colegas (33% respondeu concordar totalmente; 25% afirmou concordar parcialmente e 17% disse concordar com a afirmação).

Era importante neste estudo perceber se os trabalhos em pares ou em grupos na sala de aula facilitavam a aquisição de aprendizagens e/ou conteúdos e, por isso, os docentes foram questionados sobre esta questão, tal como havia sido feito com os alunos durante as entrevistas.. Assim, verificou-se, em primeiro lugar, que a maioria das opiniões revela que o trabalho em grupo e/ou pares facilita o alcance dos objetivos (ver **gráfico nº 15**); em segundo lugar, e contrariamente ao que se poderia pensar, os professores não parecem encontrar maior autonomia nos alunos com baixa visão quando comparados com os alunos cegos (ver **gráfico nº 16**).

O trabalho de pares e/ou em grupo nas aulas de LE facilita a aquisição de conteúdos por parte dos alunos cegos ou com baixa visão

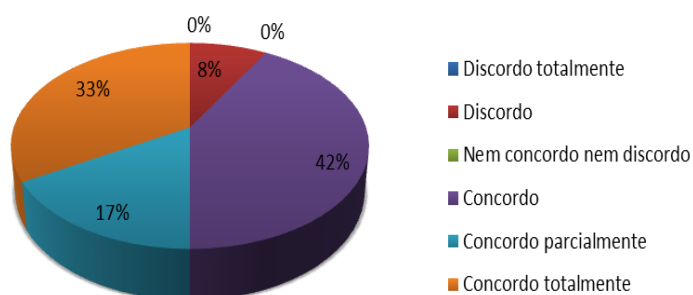


Gráfico nº 15

Na realização das atividades das disciplinas de línguas, os alunos com baixa visão são geralmente mais autônomos que os alunos cegos

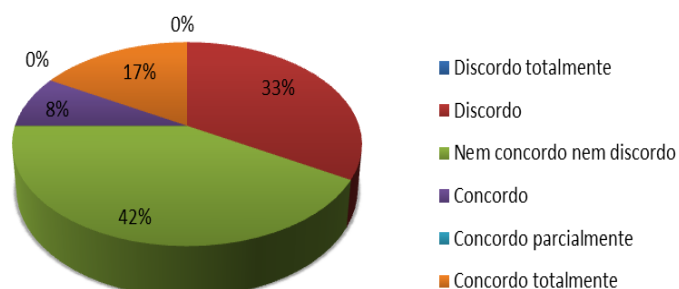


Gráfico nº 16

Para terminar era importante conhecer a opinião dos docentes relativamente aos recursos disponíveis para os alunos cegos e/ou com BV na sala de aula. Partindo da

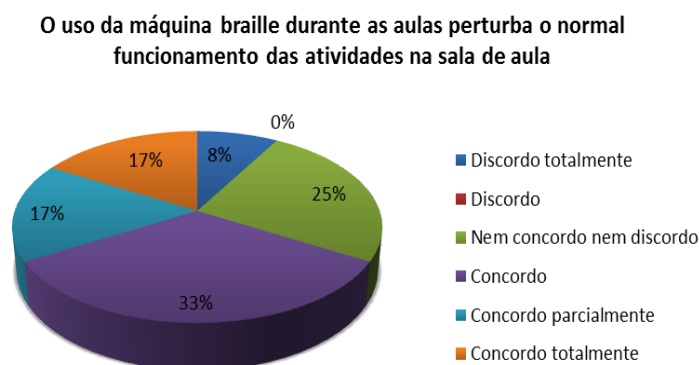


Gráfico n.º 17

aulas e não há dúvidas de que as tecnologias de informação e comunicação facilitam a aquisição dos conteúdos da disciplina (33% disse “concordar totalmente”; 25% afirmou “concordar parcialmente”; 17% respondeu “concordar” e 33% disse “não concordar ou discordar”). Sobre a lupa TV, com excepção de 17% dos inquiridos que não manifestou opinião sobre o assunto, os restantes docentes consideraram que este recurso facilita a aquisição de conteúdos por parte dos alunos que a utilizam. No que diz respeito à máquina *Braille*, os professores concordam – de uma forma geral – que o ruído por ela produzido prejudica o normal funcionamento das aulas (ver **gráfico n.º 17**).

Quanto ao manual em Braille, 84% dos inquiridos admite que o manual não é fornecido atempadamente ao aluno cego (ver **gráfico n.º 18**). Neste caso, e dada a importância que o manual assume para estes alunos (muitas vezes, por ser o único recurso disponível), este facto torna-se, deveras, preocupante. Além disso, e ainda no que concerne os manuais, procurámos saber, junto dos professores de

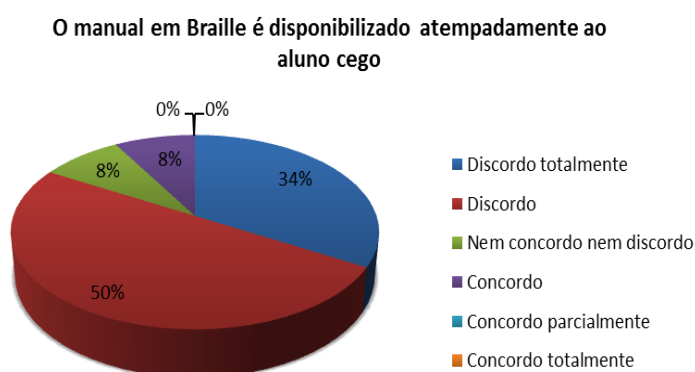


Gráfico n.º 18

LE, se estes estavam corretamente convertidos para *Braille*⁸⁷. Nesta questão, 41% dos professores não concorda nem discorda com a seguinte afirmação “O manual em braille está adequadamente convertido para este sistema de escrita”. Contudo, é de notar que 17% diz discordar e outros 17% dizem discordar totalmente (ver **gráfico nº 19**). Poder-se-á compreender melhor o facto de os professores não terem opinião sobre esta questão se pensarmos que apenas um dos inquiridos compreende a escrita *Braille*.

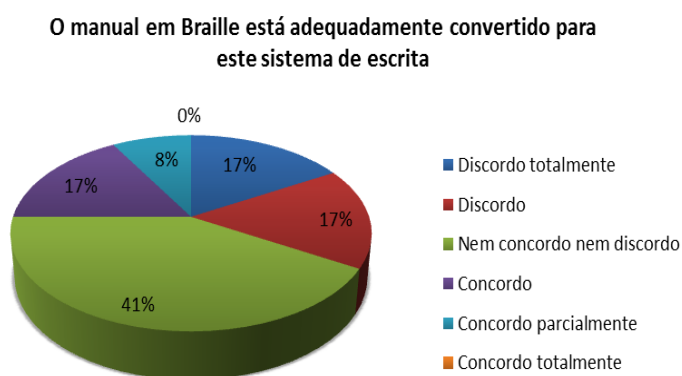


Gráfico nº 19

2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

2.1. Atividade 1 – ¿Quién es Quién?

Esta atividade foi levada a cabo na unidade didática *En Familia*, no 10º ano, num nível A1, turma da qual faz parte o *Miguel*, aluno com baixa visão. De referir que, na disciplina de Espanhol, se juntavam sempre duas turmas de 10º ano *Científico-humanístico de Línguas e Humanidades*, havendo 17 alunos de uma turma e quatro de outra, num total de dezassete discentes, sendo que o *Miguel* faz parte da turma com menos elementos. É um grupo muito participativo, interessado e, principalmente, muito motivado para a aprendizagem da língua espanhola. Muito embora todos os elementos

⁸⁷ O primeiro contacto com esta problemática surgiu numa conversa com um dos professores de EE com quem falei sobre várias questões relacionadas com o ensino de alunos cegos e/ou com BV. Na verdade, uma das questões mais mencionadas por este profissional (entre outras) foi a má conversão – para Braille – de vários manuais (não só de LE), pelo que pareceu importante verificar se os professores conheciam este facto. Muitas vezes esta má conversão está relacionada, não só com erros ortográficos, mas com questões que impossibilitam a realização do exercício por parte do(s) aluno(s).

tenham uma boa relação, é evidente, em algumas situações – por se tratar de duas turmas distintas – que existe uma melhor relação entre os alunos que fazem parte da mesma turma. Os discentes têm uma idade aproximada de 16 anos, notando-se a existência de alguns elementos mais maduros e/ou responsáveis.

Esta atividade, a que chamaremos de *¿Quién es Quién?*, tinha como objetivo dar a conhecer o léxico relacionado com a descrição física das pessoas, cuja aquisição do novo vocabulário deveria ser feita de forma intuitiva. Assim, ao invés de ser dada uma listagem de novo vocabulário, foi pensada uma atividade que motivasse os alunos, não só para a “descoberta” de novas palavras, mas também para a aprendizagens de conteúdos culturais. Para melhor compreender a presente atividade sugere-se a consulta do anexo XI.

Para a resolução desta atividade, os alunos foram primeiramente divididos em pares. De seguida, foram entregues dois tipos de cartões: uns com uma imagem de algumas personalidades (atores, cantores, desportistas, etc.) e outros com a descrição dessas mesmas pessoas. Pretendia-se que, a pares, os alunos conseguissem associar as imagens às descrições das personalidades, tudo isto partindo da leitura e análise de pequenos textos descritivos. Os alunos foram muito participativos e estiveram bastante motivados, inclusive o *Miguel*, que participou ativamente. Além dos objetivos pedagógicos atrás mencionados, esta atividade tinha como objetivo incluir o *Miguel*, objetivo que foi conseguido. De notar que, durante a atividade, o *Miguel* usou uma lupa de mão (que era habitual trazer para a aula), contudo, e em algumas ocasiões, a leitura dos textos era feita pela colega com quem trabalhou, pelo que a compreensão auditiva foi, nessas ocasiões, a que mais desenvolveu. No entanto, tal procedimento foi adotado por toda a turma. Verificou-se que a divisão de textos descritivos e respetiva leitura foi a estratégia mais usada pelos diferentes grupos.

Depois de resolvida a atividade com os cartões, foi distribuída a cada um dos alunos uma ficha idêntica à do anexo XI (ou seja, a resolução da atividade *¿Quién es quién?*. Ao *Miguel*, tal como está definido no PEI, foi dada uma ficha adaptada, isto é, uma ficha com tipo e tamanho de letras diferentes (Arial negrito, tamanho 16, espaçamento 1,5)

(ver parte da referida ficha no anexo XII⁸⁸). Contudo, após alguns minutos, o aluno solicitou à professora uma ficha idêntica à dos colegas. Quando, no final da aula, foi questionado sobre o motivo pelo qual fez este pedido, explicou que preferia usar a lupa de mão porque, mesmo tendo uma ficha adaptada, em tamanho A4, com letra Arial 16, não conseguia ter uma noção “global” do que estava na folha, facto de que não gostava. Por outro lado, preferia ter uma ficha igual à dos colegas. A atividade terminou com a seleção das palavras (e respetiva explicação e/ou tradução) que serviam para caracterizar fisicamente as pessoas. Partindo das personalidades, foram colocadas algumas questões de âmbito cultural, tendo sido dada especial importância às personalidades espanholas ou hispano-falantes. De uma forma geral, podemos dizer que o *Miguel* participou da mesma forma que os seus colegas de turma, não se notando qualquer “diferença” na aquisição das aprendizagens por parte do aluno. A única distinção teve que ver com a forma como “adquiriu” os conteúdos já que o fez utilizando a lupa de mão. Por outro lado, foi claro que a aquisição dos conteúdos foi feita em parceria com a sua colega, a qual, aliás, foi uma peça fundamental para resolver a atividade no mesmo período dos seus colegas de turma.

2.2. Atividade 2 – *Mapa de la ciudad*

A atividade que se segue foi levada a cabo no 10º ano, turma já anteriormente descrita, e da qual faz parte o *Miguel*, aluno com baixa visão e tinha como objetivo principal pôr em prática os conteúdos lecionados na unidade didática *En la ciudad*, não só conteúdos lexicais, mas também gramaticais. Partindo de uma abordagem comunicativa, no final da unidade didática, os alunos tinham de, em pares, simular um diálogo com o objetivo de descobrir o local exato de determinado serviço / loja e/ou espaço da cidade. Assim, e mais uma vez, os alunos trabalharam em pares (ver fichas A e B do anexo XIII).

No que diz respeito ao *Miguel*, este utilizou a lupa TV, enquanto a sua colega utilizava a ficha de trabalho distribuída pela professora. Muito embora tenha utilizado o equipamento técnico disponível na sala de aula, concluiu-se que foi muito difícil, para o *Miguel*, a concretização da atividade. Quando questionado no final da aula sobre a

⁸⁸ Foram apenas colocados dois textos neste anexo, já que servem apenas para exemplificar o tipo de adaptações feitas, bem como o efeito visual da respetiva ficha.

adequação da atividade, o aluno referiu que a lupa TV não lhe permitia ver o mapa na sua globalidade, pelo que não lhe era possível ver onde ficava o início do percurso do mapa e, em simultâneo, o local de chegada. Na verdade, podemos tentar imaginar-nos a visualizar um mapa de forma a melhor compreender a explicação dada pelo aluno: quando queremos chegar a determinado ponto, visualizamos o local de partida e o de chegada para, em função destes, decidir qual o melhor trajeto. No entanto, como o *Miguel* não consegue ver o global, não consegue ter a perceção dos locais para onde deve virar e/ou deslocar-se. Por outro lado, quando a colega lhe dava as indicações para chegar a determinado lugar, ele apenas conseguia perceber se a informação dada estava correta no final no trajeto explicado pela colega.

Por isso, e embora o *Miguel* tenha colaborado sempre com a sua colega, não conseguiu resolver adequadamente a atividade, não por falta de tentativas de aplicar os conteúdos teóricos anteriormente lecionados, mas porque a sua visão não lhe permitia conseguir aplicá-los. Deve dizer-se, no entanto, que a colaboração da colega foi preciosa para que, dentro das suas limitações, o *Miguel* conseguisse trabalhar e realizar a atividade, mesmo que de forma mais lenta. Tal como abordado na primeira parte deste capítulo, a “aprendizagem cooperativa” revelou-se fundamental para a realização desta atividade, bem como o uso da lupa TV, embora esta não seja completamente adequada para todas as atividades.

2.3. Atividade 3 – Concurso de profesiones

A atividade que se segue foi realizada na turma de 8º ano, nível A2 de Espanhol, a cuja turma pertencem o *Marco* e a *Maria*. A *Maria* está sentada em frente ao professor e o *Marco* em frente ao quadro. Se tivermos em conta o anexo IX, podemos verificar que são pontos opostos da sala, embora estejam na primeira fila de mesas.

Na medida em que, em todas as entrevistas realizadas, os alunos com deficiência visual referiram que a audição é um dos meios mais importantes para a compreensão e aquisição de conteúdos, foi planificada uma atividade que teve em conta esta forma de aprendizagem. Por outro lado, e dada a importância da abordagem comunicativa no ensino das LE e da aprendizagem cooperativa no ensino de alunos com NEE, a atividade foi igualmente pensada em função destes dois factos.

A atividade a que chamaremos globalmente *Concurso de profesiones* serviu de introdução de uma nova unidade didática – *A trabajar*. No entanto, e na medida em que os alunos já conheciam algumas profissões lecionadas no nível A1, o ponto de partida do referido *Concurso de profesiones* serviu igualmente de revisão de conteúdos lexicais adquiridos no ano letivo anterior. O concurso foi dividido em três partes, as quais passamos a explicar.

Na primeira parte, a turma foi dividida em dois grandes grupos (equipa A e B). Alternadamente, e de forma aleatória, a professora chamava um aluno de cada grupo para descrever determinada imagem ao seu grupo. Por exemplo, o aluno X da “equipa A” deveria ser capaz de descrever com pormenor a imagem de forma a que os seus colegas de equipa descobrissem a respetiva profissão (podem ver-se alguns exemplos dessas imagens no anexo XIV). Por

cada profissão descoberta, a equipa ganharia um ponto. Recorde-se que, com esta atividade, todos os alunos teriam acesso à mesma informação (ou seja, aquela que lhes era fornecida pelo colega de equipa que deveria descrever a imagem). Esta

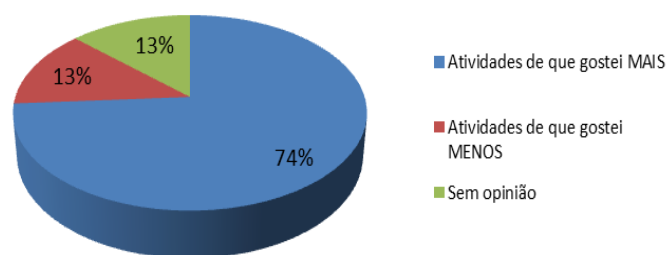


Gráfico n° 20 – Autoavaliação dos alunos relativamente à atividade *Concurso de profesiones*

primeira parte decorreu muito bem, não só para os alunos normovisuais da turma, mas também para o *Marco* e para a *Maria* já que puderam participar e recordar conteúdos da mesma forma que todos os seus colegas. Na verdade, os alunos entusiasmaram-se de tal forma com a atividade que a professora acabou por não fornecer todas as imagens impressas para evitar “competição” entre grupos e, por conseguinte, mais ruído. Na ficha de autoavaliação da unidade⁸⁹, os alunos identificaram esta atividade (*Concurso de profesiones*) como uma das que mais gostaram, conforme se pode ver pelo **gráfico n° 20**.

Após contagem de pontos da primeira parte do concurso, seguiu-se para a segunda. Desta vez, a turma já não estava dividida em dois grandes grupos, mas em pares. O objetivo era compreender se a resolução do exercício era mais eficaz nos dois grupos onde existiam alunos com deficiência visual do que nos grupos onde apenas existiam

⁸⁹ Sugere-se a consulta do anexo XV.

apenas alunos normovisuais. Neste sentido, a *Maria* estava com uma colega, enquanto o *Marco* estava com outra. Nesta atividade, os alunos teriam de, partindo de sons previamente selecionados, identificar profissões às quais os sons estavam associados (exs: um agricultor a trabalhar junto ao rio; o interior de um carro de polícia; o professor a escrever num quadro de giz, etc...⁹⁰), resolvendo o exercício 1 do anexo XVI. De uma forma geral, os alunos conseguiram identificar os sons (com exceção de dois), sendo que a *Maria* (aluna cega) foi a única que conseguiu identificar todas as profissões, resultado que vem ao encontro daquele que ela própria identifica como sendo um dos seus “pontos fortes”: a audição.

Após contagem dos pontos, os alunos passaram para a última parte que tinha como objetivo desenvolver competências de compreensão de leitura e expressão escrita. Embora tivesse sido pedida a conversão das fichas de trabalho para *Braille* para a *Maria* utilizar na aula (enviados para o departamento com a devida antecedência), estas não foram convertidas atempadamente, pelo que, no seu caso, foi desenvolvida apenas a competência de compreensão auditiva já que a sua colega lia as frases e, em conjunto, tentavam descobrir qual a profissão associada. Apesar deste contratempo, a atividade decorreu com normalidade, não só para a *Maria*, mas também para o *Marco*, cujos documentos haviam sido adaptados conforme o seu PEI.

No final, os alunos contaram os pontos (em função do número de respostas corretas), tendo-se prosseguido de forma motivada para as atividades seguintes.

2.4. Atividade 4 – *La entrevista*

A atividade que se segue foi planificada para o 8º ano, nível A2 de Espanhol, na unidade *A trabajar* e tinha como objetivo abordar questões relacionadas com o trabalho na atualidade e, principalmente, com as entrevistas de trabalho. De notar que, sendo um tema pouco próximo de alunos desta faixa etária, foi necessário pensar numa atividade que os motivasse, não só para questões laborais, mas também culturais e/ou comportamentais, como por exemplo posturas e comportamentos a ter (ou não) numa entrevista de trabalho. Além disso, aborda uma questão bastante atual, nomeadamente o

⁹⁰ Estes sons estão disponíveis no CD audio anexo a este relatório.

desemprego em pessoas com elevadas qualificações. Salienta-se ainda que havia sido explicada previamente (e de forma breve e simples) questões relacionadas com a elaboração de um *Curriculum Vitae*.

Nas entrevistas realizadas aos alunos com deficiência visual estes haviam referido não se importar de serem planificadas atividades que envolvessem “ver”⁹¹ filmes e/ou imagens, e na medida em que estas são atividades que, regra geral, agradam a todos os alunos, planificou-se o visionamento de uma curta-metragem: *La entrevista*⁹². Para começar, os alunos visionaram alguns segundos do vídeo, o suficiente para localizarem o espaço, as pessoas, bem como levantar hipóteses do contexto em que decorria a ação. Ao fazê-lo, os alunos normovisuais iam fazendo a descrição para que a *Maria* e o *Marco* pudessem obter alguma informação introdutória daquilo que, em seguida, iriam ver. Ainda assim, convém lembrar que, face ao que o *Marco* tem definido no seu PEI, este saiu do seu lugar (onde tinha uma lupa TV) para se sentar no lugar do professor, de forma a poder ficar em frente ao monitor ligado ao computador e assim poder visualizar o vídeo (note-se que a lupa TV não tem qualquer ligação direta ao computador do professor, nem ao videoprojetor, pelo que o aluno não tem acesso direto a qualquer informação que seja projetada).

Feita a primeira exploração da curta-metragem, a professora explicou que deveriam ouvir e observar o vídeo mais uma vez para, posteriormente, serem capazes de responder a uma ficha de trabalho com um exercício de *verdadeiro* e *falso* (ver anexo XVII). A professora optou por entregar apenas a ficha no final para que o acesso à informação fosse feito em simultâneo por todos os alunos, isto é, pelos alunos normovisuais e pelos alunos com deficiência visual. Assim, a professora passou o vídeo até ao minuto 02:16, após o qual distribuiu a ficha de trabalho a todos os alunos, fazendo uma leitura em voz alta para todos os alunos. Ao *Marco* foi entregue uma ficha adaptada; à *Maria*, foi-lhe entregue um *tablet* no qual existia um ficheiro audio previamente preparado pela professora. Nesse ficheiro audio, constavam todas as questões da ficha de trabalho. O ficheiro audio foi criado a partir do programa

⁹¹ O uso do verbo “ver” tem que ver com as próprias palavras usadas pelos alunos cegos e/ou com BV. Note-se que, muito embora estes possam não estar, especificamente, a “ver” o que se passa, fazem questão de usar esse verbo quando se trata de “ver televisão”, “ver os vizinhos”, etc. (VER ANEXO VI – transcrição de entrevista da “Maria”)

⁹² Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=-nQTo0aKuw8>

informático denominado *Ler com sotaque* que a professora encontrou disponível na internet. A primeira reação da aluna foi de espanto; em seguida, ficou emocionada e revelou-se muito surpreendida com o que ouviu, dado ser uma “voz normal” (como ela própria disse na aula). Deve referir-se neste ponto que o programa *Jaws* (já referido neste relatório) tem, na opinião da professora, uma particularidade que “incomoda” já que aquilo que se ouve é uma voz sintetizada, muitas vezes impercetível para quem não está familiarizado com o programa. Numa das suas deslocações à *Sala de Braille* da escola, a professora teve oportunidade de ouvir uma voz que transmitia informação de difícil reconhecimento para qualquer indivíduo, voz esta que tem como função *ler* tudo o que estiver a ser feito em computador, de forma a que qualquer cego consiga usar um computador. Por outro lado, o próprio *Sistema Daisy*⁹³ (que o MEC quer implementar nas escolas que tenham alunos cegos) tem o mesmo tipo de voz sintetizada e a verdade é que com o programa *Ler com sotaque* a *Maria* ficou muito motivada por não ter esta característica tão *pouco humanizada*. Deve dizer-se inclusivamente que, quer durante a aula, quer no final, se dirigiu à professora para perguntar como tinham conseguido “aquilo” (referindo-se ao programa *Ler com sotaque*), pois a voz era “maravilhosa”⁹⁴. Embora a aluna não tenha desenvolvido a compreensão de leitura, através desta alternativa, conseguiu ter acesso à mesma informação que os colegas. Outra alternativa era preparar a ficha em *Braille*, pedindo a sua conversão para este sistema de escrita, contudo tal deve ser feito com uma antecedência que, muitas vezes, os professores de EE não conseguem cumprir. Como em aulas anteriores a conversão não havia sido feita de forma atempada, a professora estagiária optou por não recorrer a este meio, e sim utilizar o programa *Ler com Sotaque*. Porém, durante a realização da atividade de *verdadeiro e falso*, observou-se uma desvantagem no uso do programa informático. Recorde-se que a *Maria* utilizou um *tablet*, que por diversas vezes ela *observou*⁹⁵, no entanto, devido às características físicas deste equipamento (liso, sem relevos), a aluna não conseguia *parar* a informação ou *voltar atrás* quando queria *ler* novamente o que constava do exercício. Por isso, solicitou a ajuda da professora, facto que levou a docente a uma posição mais estática na sala de aula. Além disso, visto a aluna ter,

⁹³ É possível fazer o download gratuito na internet para utilização durante 30 dias.

⁹⁴ O programa permite escolher diversos tipos de voz, em diferentes línguas, incluindo o Português do Brasil.

⁹⁵ “*observou*” utilizando as mãos.

mesmo assim, levado mais tempo a solucionar o exercício, os restantes alunos começaram a distrair-se pois já tinham o seu exercício resolvido.

Após resolução da ficha, os alunos foram inquiridos sobre várias questões relacionadas com o vídeo (comportamento e personalidade dos intervenientes; opiniões sobre o desemprego atual; opinião sobre profissão a desempenhar pela entrevistada). Todos os alunos foram muito participativos, inclusive o *Marco* e a *Maria*. Mesmo sem *ver*, a *Maria* disse que o entrevistador era “mau, não tinha respeito pelos outros e era arrogante, pois notava isso pelo seu tom de voz”.

Foi revelada, através da visualização dos últimos segundos da curta-metragem, a profissão que entrevistada ia desempenhar, contudo, e visto que o vídeo apenas tem música, a *Maria* teve de ouvir, posteriormente, a descrição feita pelos seus colegas relativamente ao último minuto da curta metragem. Este facto levou a alguma ansiedade, pois os colegas, por falarem em espanhol, não responderam tão rapidamente quanto ela teria gostado. Quanto ao *Marco*, recorde-se que este se havia deslocado para a mesa do professor, contudo, e para comprovar que esta não é uma solução de todo eficaz, um pequeno movimento bastou para que os fios do monitor fossem desligados do computador, interrompendo, portanto, a visualização da curta metragem no próprio monitor. Tal acontecimento está relacionado com o pouco espaço que existe para que professor e aluno possam estar quase no mesmo lugar (o aluno tem de observar o monitor de perto e com a lupa de mão; e o professor tem de conseguir mexer no teclado e no rato). Este foi, na verdade, o maior constrangimento desta aula. Além disso, e visto existir um teclado na mesa do professor, sempre que o aluno precisa de escrever ou responder a uma ficha, tem de voltar para a sua mesa. Por exemplo, no caso de o aluno precisar de solucionar uma ficha enquanto visiona algo, é muito difícil conseguir fazê-lo, não só porque tem de usar a lupa de mão para ver o monitor e a folha em simultâneo, mas também por falta de espaço físico numa mesa onde normalmente está pousado o teclado do computador, bem como material de trabalho do professor.

2.5. Atividade 5 – Entrevista de trabajo

A atividade *Entrevista de trabajo* foi planificada para o 8º ano, nível A2 de Espanhol. Após análise dos cuidados a ter numa entrevista de trabalho, a professora organizou

uma atividade de interação oral que fosse motivadora para os alunos e na qual pudessem pôr em prática conteúdos adquiridos na unidade *A trabajar*. Na verdade, a atividade que se seguiu foi uma atividade para concluir a unidade didática.

Em primeiro lugar, a atividade foi explicada a todos os alunos: a turma seria dividida em quatro grupos: os elementos de um dos grupos trabalhariam sempre em conjunto (grupo A) enquanto os restantes alunos teriam de trabalhar individualmente. O *grupo A* representaria uma equipa de Recursos Humanos de uma empresa, cujo objetivo era recrutar três pessoas para três funções completamente diferentes: uma *niñera*, um *camarero* e um *cajero*. Os restantes alunos teriam de planificar as respostas para um destes anúncios já que haviam sido convocados para uma entrevista de grupo. Depois de dúvidas esclarecidas, a professora distribuiu as fichas de trabalho (ver anexo XVIII), dividindo a turma em quatro grupos (resultando em cerca de seis elementos em cada grupo). De referir que os grupos foram formados pela professora e tendo em conta as características individuais dos alunos.

Os alunos do grupo A foram responsáveis pelas perguntas que haveriam de colocar aos entrevistados. Os restantes discentes foram trabalhando individualmente e preparando respostas possíveis, tendo em conta prováveis perguntas. Muito embora na ficha de trabalho informasse que eles (os alunos) eram jovens de 17-18 anos, e após vários pedidos de diferentes alunos, a professora alterou esta primeira informação, dando a liberdade a todos eles que criassem uma pessoa com características fictícias, fomentando assim a criatividade e a liberdade de cada um, dentro das restantes regras já estabelecidas. O objetivo *final era convencer a* equipa de Recursos Humanos de forma a existir apenas um selecionado para cada oferta de trabalho. Os alunos trabalharam arduamente (muito mais do que a professora havia previsto): escreveram pequenos textos de apresentação, inventaram situações e ocorrências, criaram verdadeiras histórias e personagens e, principalmente, estiveram muito motivados, inclusive a *Maria* e o *Marco*. A *Maria* escreveu todas as informações com a máquina *Braille* enquanto o *Marco* fazia o mesmo, mas no seu caderno. Na verdade, o envolvimento dos alunos superou as expectativas da professora. Embora a atividade fosse uma *competição simulada* (pois era um recrutamento numa entrevista em grupo), os alunos foram trocando opiniões, ideias e sugestões, trabalhando quase como um todo. Apesar do ruído existente ao longo da atividade (ruído esse superior ao normal desenvolvimento

de uma aula), os discentes estiveram muito motivados e colaboraram uns com uns outros, tendo atingido os objetivos pretendidos.

De forma alternada, a equipa A (dos Recursos Humanos) foi chamando os alunos que representavam cada uma das profissões, colocando-lhes questões. Os alunos iam respondendo, com mais ou menos entusiasmo (dependendo das características pessoais de cada um), mas todos eles estavam muito envolvidos: ora a responder, ora a escutar. Quanto à *Maria*, esteve muito motivada e mais extrovertida do que era habitual (conforme foi inclusivamente confidenciado pela sua professora de Espanhol), pois costumava ser uma aluna mais introvertida, solicitando ajuda apenas da sua professora. Contudo, nesta atividade pediu ajuda, por diversas vezes, aos colegas de turma que estavam mais próximos do seu lugar. O *Marco* esteve igualmente motivado. Pode dizer-se que esta atividade foi a que mais motivou os

alunos e aquela de que mais gostaram na unidade didática *A trabajar*, conforme vieram a demonstrar os inquéritos de autoavaliação (ver **gráfico nº 21**).

Preparar e levar a cabo a entrevista de trabalho

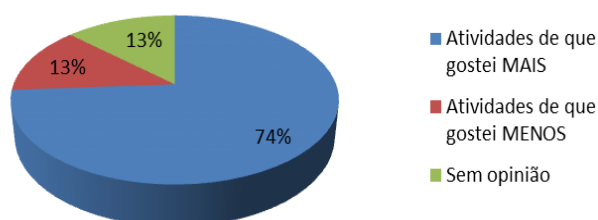


Gráfico nº 21 – Autoavaliação dos alunos relativamente à atividade *Entrevista de trabajo*

2.6. Atividade 6 – *Pedido de ayuda*

A atividade *Pedido de ayuda* (anexo XIX) foi planificada para o 8º ano, nível A2 de Espanhol, tendo sido a última atividade da unidade didática *La Salud*, sendo que o seu objetivo principal era a aplicação prática dos conteúdos lecionados na unidade didática em questão, principalmente ao nível da expressão escrita. Para evitar dispersão face à aplicação prática dos objetivos, os alunos deveriam criar diálogos a partir de orientações prévias. Como diz Littlewood Littlewood (1996) “En los diálogos con pautas nos situamos en la frontera entre la simulación pre-comunicativa y la comunicativa: el profesor ejerce un control directo sobre los significados que se expresan pero no sobre el lenguaje que se usa para expresarlos” (Littlewood, 1996: 48). Além disso, os alunos tinham algum vocabulário que deveria ser obrigatoriamente utilizado na criação desses mesmos diálogos. Os alunos foram agrupados a pares e, em alguns casos, em grupos de

três alunos, pois, segundo Puigdemívol (1996), as atividades em pares e/ou grupos são “un tipo de organización muy habitual en la escuela, pero que ha mostrado una especial utilidad en el trabajo con alumnos que presentan NEE”, motivo pelo qual esta estratégia foi muitas vezes utilizada pela professora estagiária (Puigdemívol, 1996: 8).

De uma forma geral, os discentes estiveram muito motivados na criação dos diálogos, principalmente porque os protagonistas eram alguns dos seus ídolos. No que diz respeito aos alunos com deficiências visuais, é conveniente referir que ambos participaram de forma muito motivada, sendo que a *Maria* utilizou sempre a sua máquina *Braille* para escrever os diálogos. No entanto, para o professor, a utilização deste instrumento revela-se, de alguma forma, um inconveniente face ao tipo de escrita normalmente utilizada pelos alunos, na medida em que não consegue perceber o que o aluno vai escrevendo e se a expressão escrita revela erros. A alternativa é pedir ao aluno que leia o que escreveu ou que solete algumas palavras de forma a ter certeza de que não existem erros. Por outro lado, é sempre possível solicitar ao professor de educação especial a transcrição do documento, contudo tal só é possível ser solicitado no final de cada aula. Mais fácil é a leitura dos textos escritos pelo *Marco* (que tem baixa visão) visto que o professor rapidamente lê e corrige aquilo que o aluno escreve.

Após criação dos diálogos, os alunos tiveram a oportunidade de lê-los perante o grupo, tendo participado de forma muito motivada, não se sentindo qualquer diferenciação e/ou exclusão dos alunos *Maria* e *Marco*. Na verdade, eles participaram na realização da atividade como qualquer outro aluno, tendo revelado inclusive as mesmas dificuldades dos seus colegas. Salienta-se ainda que o sucesso desta atividade se deveu à interação e entreajuda dos elementos de cada grupo, facto já anteriormente notado noutras atividades. Recordemos que a aprendizagem cooperativa é vista como um dos métodos mais inclusivos de alunos com NEE na sala de aula já que todos os elementos trabalham com um objetivo comum e, principalmente, com interajuda, fomentado assim o sentimento de pertença ao grupo turma.

CONCLUSÕES

Após investigação teórico-prática levada a cabo no âmbito do estágio pedagógico no ensino de ELE, rapidamente se percebe que existem algumas questões no ensino de alunos cegos e com baixa visão que precisam de ser melhoradas. Ainda assim, salienta-se que os meios técnicos à disposição destes alunos na Escola Secundária Rodrigues de Freitas não existem na maioria das escolas portuguesas, pelo que as atividades propostas poderão servir apenas como orientação para outras práticas letivas de professores de LE. Não obstante, muitas das atividades que foram levadas a cabo apenas exigiram recursos e/ou materiais que os professores facilmente poderão ter à sua disposição, inclusive porque os alunos com deficiências visuais já têm, normalmente, os seus próprios materiais e equipamentos técnicos que lhes facilitam a aquisição de novas aprendizagens.

Assim, a conclusão mais evidente e importante deste relatório tem que ver com o tipo de atividades a planificar para a inclusão de alunos cegos e/ou com baixa visão, sendo que as atividades de interação (oral e/ou escrita) se revelaram, além de muito motivadoras, a melhor forma de inclusão deste tipo de alunos, promovendo-se em simultâneo o trabalho cooperativo entre alunos com deficiências visuais e normovisuais.

Partindo da opinião dos professores de LE manifestada nos questionários, bem como da prática letiva, parece evidente que a formação específica dos professores é fundamental para desenvolver boas práticas pedagógicas de inclusão. Na verdade, os próprios alunos reconhecem que, em algumas situações, os professores “não sabem como lidar” com esta questão dentro da própria sala de aula (conforme pudemos verificar por palavras dos alunos aquando das entrevistas individuais). Além disso, ainda no que diz respeito à formação, seria importante que a longo prazo os professores pudessem *ler Braille*, não obstante tal só seria exequível se as equipas pedagógicas fossem permanentes, já que a instabilidade da classe docente não o permite.

Outro aspeto muito importante e que deve ser melhorado tem que ver com os manuais em *Braille*, não só no que diz respeito ao seu fornecimento atempado por parte do MEC, mas também no que diz respeito à sua correta transcrição para este sistema de escrita já que uma má transcrição de um exercício faz com que o aluno cego não consiga realizá-

lo (muitas vezes, nem com a ajuda de um colega). Além disso, é de referir que as atividades extra-manual que possam ser planificadas pelos professores têm muitas vezes outro entrave que deve ser melhorado, nomeadamente o tempo que os professores de Educação Especial levam a fazer a transcrição para *Braille*. Não se pretende atribuir qualquer culpa aos professores de EE, muito pelo contrário: fala-se nesta questão por ser evidente que escasseiam recursos humanos que permitam fazer todo o trabalho, não só de apoio a estes alunos, mas de apoio aos professores que deles também precisam aquando da adequação de materiais pedagógicos.

Embora a escola Secundária Rodrigues de Freitas seja uma escola de referência para alunos cegos e/ou com baixa visão, fazem-se algumas sugestões em função do avaliado, nomeadamente no que diz respeito à planta da sala (a disposição das mesas não facilita a movimentação dos alunos, nem a visualização do quadro ou do computador – no caso dos alunos com baixa visão). Na verdade, na prática dir-se-ia que o mais adequado seria que qualquer projeção feita pelos professores fosse visualizada na lupa TV disponível na sala de aula e à disposição dos alunos com baixa visão. Além disso, deveriam existir mais professores de Educação Especial que soubessem ler e escrever *Braille* (pois eram apenas quatro, os quais, eles próprios, tinham outras funções na escola além do apoio à transcrição de manuais em *Braille*).

A *inclusão* dos alunos com NEE tem sido um processo longo e moroso que tem exigido uma adaptação constante das escolas, não obstante é de salientar que esta *inclusão* já existe ao nível dos alunos, isto é, de uma forma geral, e falando concretamente nos alunos com deficiências visuais da Escola Secundária Rodrigues de Freitas, todos os alunos vêm, brincam, falam, conversam, tiram dúvidas com os seus colegas cegos e/ou com baixa visão, tal como o fazem com outro colega de turma: o distanciamento que existiu no passado relativamente a estes alunos já não existe (ou assim parece), facto que é de enaltecer, inclusive porque isso significa que os cidadãos do futuro já terão outra forma de *ver* e de *estar* muito diferente daquela que tiveram, provavelmente, os seus avós, tempo durante o qual os cegos eram muitas vezes vistos e catalogados como os *coitadinhos*. Portanto, cabe a todos nós (cidadãos, docentes, alunos) ter um papel para a evolução das mentalidades, para evitar que, tal como diz António Vieira, fiquemos cegos: “a cegueira que cega cerrando os olhos, não é a maior cegueira; a que cega deixando os olhos abertos, essa é a mais cega de todas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Android (2012). Ler con sotaque (versão 1.4) [Programa de computador]. Balde4Apps. Acedido Janeiro, 18, 2013, em <http://appsportugal.com/app/ler-com-sotaque-android/1438>

Ainscow, Mel. (1995). Uma educação para todos: Torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M. et al. (Coord.) (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 11-31.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. (1ª edição). Editorial do Ministério da Educação.

Baptista, J. A. (1999). O sucesso de todos na escola inclusiva. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (seminários e colóquios)*. Lisboa: Ministério da Educação, 123-132. Acedido Dezembro 11, 2012, em http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=633&lang=pt.

Bautista, Rafael (coord.). (1997). *Necessidades educativas especiais*. Ana Escoval (trad.). Saber mais (col.). Lisboa: Dinalivro.

Bénard da Costa, Ana Maria (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (seminários e colóquios)*, 25-36. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido Dezembro 11, 2012, em http://www.cnedu.pt/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=633&lang=pt.

Blais, A & Durand, C. (2003). A sondagem. In Gauthier, Benoît (Dir.). (2003). *Investigação Social: da problemática à colheita de dados*. Nídia Salgueiro (trad.). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, 373-413.

Centro Virtual Cervantes. Acedido a 14, Dezembro, 2013, em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Correia, Fernando (2004). *Cegos Ilustres*. In *Iniciativas Públicas e Privadas: contributos de Branco Rodrigues e de Albuquerque e Castro*. Acedido Março, 28, 2013, em <http://bibicortesao.blogspot.pt/2010/01/cegos-ilustres.html>.

Correia, José Alberto. (1999). *Inovação pedagógica e formação de professores*. (1ª edição). Biblioteca básica de educação e ensino (col.). Porto: Asa.

Correia, Luís de Miranda. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Educação Especial (col.). Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação e Ciência, Projeto Daisy 2012. Easy reader 6.0. [software de computador]. Acedido Março, 8, 2013, em <http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>

Declaração de Salamanca. (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Acedido Novembro 30, 2012, em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos (1990). *Quadro de Acção para Responder às Necessidades de Educação Básica*. Jomtien, Tailândia.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República, 1.ª série — N.º 4*. Ministério da Educação.

Díaz-Aguado, M. J. (2000). *A Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Días-Aguado, M. J. (1994). Programas para favorecer la integración escolar de los alumnos ciegos. In ONCE. (1996). *Departamento de Servicios Sociales para Afiliados D. L.* (vol. 1), 401-407.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Alunos cegos e com baixa visão – Orientações curriculares*. Ministério da Educação. Acedido Dezembro 11, 2012, em https://docs.google.com/file/d/0BxoR1V5SwbqfZWl3YjI0YTItMWE5Ny00ZTA3LWE2ZmYtZTQ5ZGFIYWQxM2M1/edit?hl=en_US&pli=1

- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial, Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eco, Umberto. (2010). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Ana Falcão Bastos, Luis Leitão (trad.). Universidade hoje (col.). Lisboa: Editorial Presença.
- Freitas, L. V., Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gil, Marta (coord.). (2005). *Educação Inclusiva: o que o Professor tem a ver com isso?*. São Paulo: Imprensa Oficial.
- Gonzalez, M. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola Para Todos. In CORREIA, L. (org). *Educação Especial e Inclusão*. Educação Especial (col.). Porto: Porto Editora, 57-72.
- Heacox, Diane. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos: 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário*. João Félix Almeida (trad.). Estratégias Educativas (col.). Porto: Porto Editora.
- Horton, J. Kirk, (2000). *Educação de alunos deficientes visuais em escolas regulares*. Jorge Casimiro (trad.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jesus, S. N., Martins, M. M. (2000). *Escola Inclusiva e apoios educativos*. Porto: Edições Asa.
- Leite, Alfredo. *Mãos que vêem* [reportagem]. Jornal de Notícias. Acedido Dezembro 11, 2012, em http://www.jn.pt/Reportagens/Interior970.aspx?content_id=2376802
- Ladeira, F. & Queirós, S. (2002). *Compreender a Baixa Visão*. Apoios educativos (col.). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Lages, J. A. & Baptista, S. (2000). *A Invenção do Braille e a sua importância na vida dos cegos*. Lisboa: Comissão de Braille.
- Laperrière, Anne. (2003). A observação directa. In Gauthier, Benoît (Dir.). (2003). *Investigação Social: da problemática à colheita de dados*. Nídia Salgueiro (trad.). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, 257-300.

Lima-Rodrigues, Luzia (et al.). (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Fórum de estudos de educação inclusiva (col.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Littlewood, William. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Fernando García Clemente (trad.). Cambridge de didáctica de lenguas (col.). Cambridge: Cambridge University Press.

Lopes, Carlos. (2009). *Exigência dos cegos portugueses*. Acedido Março, 13, 2013, em <http://www.pcd.pt/noticias/ver.php?id=7309>

Martín, M. B., Bueno, T., Deficiente visual e ação educativa, In Bautista, Rafael (coord.). (1997). *Necessidades educativas especiais*. Ana Escoval (trad.). Saber mais (col.). Lisboa: Dinalivro.

Martinez, J. (1998). *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos*. Granada: Instituto Andaluz del Deporte Universidad de Granada.

Martins, Bruno Sena. (2006). *E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência*. Saber imaginar o social (col.). Porto: Afrontamento.

Ministério da Educação e Ciência. *Implementação do Sistema Daisy: Plano Nacional de acompanhamento às escolas*. Acedido Março, 13, 2013, em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20130103-mec-daisy.aspx>

Morgado, José. (s.d.). Qualidade e Educação Inclusiva. In Rodrigues, David (org.). (2011). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 109-124.

Nunes, S., Lomônaco, J. F. B. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. In *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Volume 14, número 1, 54-60. Acedido Abril 23, 2013, em http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/12006/art_LOMONACO_O_aluno_cego_p_reconceitos_e_potencialidades_2010.pdf?sequence=1

Oliva, F.P. (2000). *Do Braille à Braillogia Necessidade de Formação braililógica*. Lisboa: Comissão de Braille.

Puigdemívol, Ignasi. (1996). *Programación de aula y adecuación curricular – el tratamiento de la diversidad*. (2ª edição). El Lápis (col.). Barcelona: Editorial Grao.

Pujolás, Pere. (s.d.). Aulas Inclusivas e Aprendizagem Cooperativa. In Rodrigues, David (org.). (2011). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 45-88.

Richards, Jack C., Rodgers Theodore S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigues, David. (2006). *Educação inclusiva : estamos a fazer progressos?*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D., Lima-Rodrigues, Luzia. (s.d.). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. In David (org.). (2011). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 89-108.

Rollán, Santana. (2003). Adquisición de una segunda lengua en alumnos con discapacidad visual: la integración como variable en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. In *Integración: revista sobre ceguera y deficiencia visual*. (nº 42), 7-18. Acedido Abril, 5, 2013, em <http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/Integracion%2042.pdf>

Sánchez Pérez, Aquilino. (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Santa Casa da Misericórdia do Porto. Acedido a 03, Dezembro, 2012, em http://www.scmp.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=1030

Teixeira, Esperança Jales. (2008). A conjugação da diferença como primeiro passo para a equidade. In Miguéns, Manuel (Dir.). (2008). *De olhos postos na Educação Especial: [actas] / Seminário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (org.), 31-44.

Villey, Pedro. (s.d.). *La pedagogia de los ciegos*. Jacobo Orellana Garrido (trad.). Madrid: Ediciones de la Lectura.

ANEXOS

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Chamo-me Anabela Ferreira e sou professora estagiária da disciplina de Espanhol, da sua educanda, na *Escola Secundária Rodrigues de Freitas*. Na qualidade de encarregado/a de educação, venho por este meio pedir o seu consentimento para realizar e gravar uma entrevista com XXXXXXXXXXXX a qual tem como objetivo a obtenção de dados para compreender as dificuldades sentidas pelos alunos cegos e com baixa visão na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na verdade, esta entrevista está relacionada com o relatório de estágio que tenciono defender, cujo título é “Atividades de inclusão para alunos cegos e com baixa visão em aulas regulares de língua estrangeira”. Com esta entrevista pretendo conhecer um pouco melhor o percurso de XXXXXXXXXXXX, não só a nível pessoal, mas principalmente a nível escolar. Assim, gostaria de solicitar o seu consentimento para a realização de uma entrevista, a qual deverá ser gravada. Saliento, no entanto, que não será recolhida qualquer imagem, já que o que se pretende é a recolha de informação para o relatório de estágio acima mencionado. Por outro lado, realço que será garantido o sigilo e anonimato do(a) seu/sua educando(a), sendo que em momento algum se fará referência ao seu nome e/ou qualquer informação pessoal que o/a possa identificar. Além disso, e na eventualidade de assim desejar, poderá estar presente durante a entrevista.

Caso tenha qualquer dúvida sobre a pesquisa que pretendo fazer, estou disponível para prestar todos os esclarecimentos necessários, quer via e-mail (mf.anabela@gmail.com), quer através do(a) Diretor(a) de Turma, quer pessoalmente, a qualquer momento do desenvolvimento do referido relatório.

(assinatura da professora estagiária)

☐ Aceito que o(a) meu/minha educando(a) seja entrevistado(a) pela professora estagiária, aceitando igualmente a gravação da entrevista para recolha de informação para o seu relatório de estágio.

☐ Não aceito que o(a) meu/minha educando(a) seja entrevistado(a) pela professora estagiária.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: _____

Porto, _____ de Abril de 2013.

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Sou aluna do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário (variante de Espanhol), pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No âmbito da unidade curricular denominada Iniciação à Prática Profissional, sob a orientação do Professor Doutor Rogério Ponce de León, surge o relatório de estágio denominado “Atividades de inclusão para alunos cegos e com baixa visão em aulas regulares de língua estrangeira”.

Este questionário destina-se aos professores de línguas estrangeiras da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas. Não existem nem boas nem más respostas, o importante é a sua preciosa colaboração. Os dados obtidos através deste inquérito por questionário são confidenciais e anónimos e são apenas tratados de forma estatística.

Desde já, o meu obrigada pelo tempo dispensado no preenchimento do inquérito!

ENQUADRAMENTO SOCIOPROFISSIONAL

1. No presente ano letivo (pode selecionar mais que uma opção em cada alínea):

1.1. É professor de que língua estrangeira?

Inglês ☐Espanhol ☐Francês ☐Alemão: ☐Outra ☐ Qual? _____

1.2. É professor do:

2º ciclo: ☐Ensino secundário: ☐3º ciclo: ☐

2. É professor:

Contratado: ☐Quadro de Agrupamento: ☐Quadro de Zona Pedagógica: ☐Destacado: ☐

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3. No seu percurso académico, teve disciplinas que abordassem temáticas relacionadas com alunos com NEE⁹⁶, nomeadamente as relacionadas com alunos cegos ou com baixa visão?Sim ☐Não ☐

Se sim, em que disciplinas e/ou unidades curriculares singulares? _____

⁹⁶ NEE – Necessidades educativas especiais

4. Considera que ter formação na área de ensino de alunos cegos e com baixa visão é ou seria importante para a sua atividade profissional?

Sim ☐

Não ☐

5. Alguma vez sentiu necessidade de ter formação nesta área?

Sim ☐

Não ☐

6. Alguma vez a escola lhe sugeriu frequentar formação relacionada com o ensino de alunos cegos e/ou com baixa visão?

Sim ☐

Não ☐ (se respondeu “não”, passe para a questão 7)

6.1. Frequentou essa(s) formação/formações?

Sim ☐

Não ☐ (se “não”, passe para a questão 7)

6.1.1. Foi/foram-lhe útil/úteis para as suas aulas?

Sim ☐

Não ☐

7. Procurou, por iniciativa própria, formação complementar relacionada com ensino e/ou inclusão de alunos cegos ou com baixa visão nas turmas regulares?

Sim ☐

Não ☐ (se respondeu “não”, passe para a questão 8)

7.1. Se respondeu afirmativamente, em que modalidade?

Colóquio(s): ☐

Conferência(s): ☐

Ações de formação de curta duração: ☐

Outros: _____

Explicite: _____

8. É capaz de ler/compreender informação em Braille?

Sim ☐ (se respondeu “sim”, passe para a questão 9)

Não ☐

8.1. Considera a hipótese de fazer alguma formação nesta área, por sua iniciativa?

Sim ☐

Não ☐

PERSPETIVAS DE ATUAÇÃO FACE AOS ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO:

9. Já teve ou tem, em alguma das suas turmas, alunos com deficiências visuais?

Sim ☐

Não ☐ (se respondeu “não”, passe para a questão 10)

9.1. Que tipo de deficiências têm ou tinham? (é possível a seleção de mais que uma resposta)

9.1.1. Aluno cego ☐ (se selecionou esta opção, passe para a questão 9.1.3.1.)

9.1.2. Aluno com baixa visão ☐ (se selecionou esta opção, passe para a questão 9.1.3.2.)

9.1.3. Outro: _____

9.1.3.1.Quanto tempo de experiência tem/teve com aluno(s) cego(s)?

1 ano letivo ou menos ☐

Entre 5 e 9 anos letivos ☐

Entre 2 e 4 anos letivos ☐

10 anos letivos ou mais ☐

9.1.3.2.Quanto tempo de experiência tem/teve com aluno(s) com baixa visão?

1 ano letivo ou menos ☐

Entre 5 e 9 anos letivos ☐

Entre 2 e 4 anos letivos ☐

10 anos letivos ou mais ☐

9.2.Ao lecionar as suas aulas a alunos cegos e/ou com baixa visão, teve sempre em conta o PEI⁹⁷ desse(s) mesmo(s) aluno(s)?

Sim ☐

Não ☐ (se respondeu “não”, passe para a questão 10)

9.3.Relativamente aos alunos cegos e/ou com baixa visão que tem/teve nas suas turmas, procura/procurou adequar as atividades nas suas aulas com que frequência?

Sempre ☐ (passe para a questão 9.4)

Raramente ☐

Frequentemente ☐

Nunca ☐

9.3.1. Selecione os motivos pelos quais não adequou sempre as atividades na(s) sua(s) disciplina(s):

Falta de tempo ☐

Falta de conhecimento teórico para o poder fazer de forma adequada ☐

Falta de motivação ☐

Falta de experiência ☐

Excesso de trabalho ☐

Tempo excessivo na conversão dos documentos para Braille ☐

Por achar que nem sempre é/foi necessário ☐

Outro: ☐ Qual?: _____

9.4.Para o alcance dos objetivos das aulas e/ou da disciplina, partindo da sua experiência com os alunos cegos e/ou com baixa visão, considera que essas adequações levadas a cabo nas suas aulas são/foram:

Más ☐

Boas ☐

Insuficientes ☐

Muito boas ☐ (passe à questão 9.4.2)

Suficientes ☐

9.4.1. Selecione os motivos pelos quais as adequações que fez na(s) sua(s) disciplina(s) não foram sempre muito boas:

Falta de tempo ☐

Falta de conhecimento teórico para o poder fazer de forma adequada ☐

Falta de motivação ☐

Falta de experiência ☐

⁹⁷ Progama Educativo Individual

Excesso de trabalho ☐

Tempo excessivo na conversão dos documentos para Braille ☐

Por achar que nem sempre é/foi necessário ☐

Outro: ☐ Qual?: _____

9.4.2. Das atividades comunicativas⁹⁸ abaixo mencionadas, coloque por ordem de preferência as que lhe parecem mais eficazes para o alcance de objetivos por parte de alunos cegos ou com baixa visão (indique 1 para a mais eficaz e 6 para a menos eficaz).

Compreensão oral ☐

Expressão escrita ☐

Expressão oral ☐

Interação oral ☐

Compreensão escrita ☐

Interação escrita ☐

9.4.3. Das atividades comunicativas abaixo mencionadas, e no que diz respeito aos alunos cegos e com baixa visão, indique três que, na sua opinião, são mais difíceis de avaliar nestes alunos na disciplina de LE:

Compreensão oral ☐

Expressão escrita ☐

Expressão oral ☐

Interação oral ☐

Compreensão escrita ☐

Interação escrita ☐

10. Das atividades abaixo mencionadas, selecione cinco (sendo que 1 é o mais eficaz e 5 o menos eficaz) que, na sua opinião, serão mais eficazes no alcance de objetivos de LE por parte dos alunos cegos e com baixa visão:

Ler textos ☐

Debater temas / assuntos ☐

Ouvir músicas ou outros ☐

Resolver fichas de trabalho ☐

Ver vídeos ☐

Completar questionários ☐

Trabalhar em grupo / pares ☐

Completar tabelas ☐

Escrever um texto ☐

Elaborar resumos ☐

Copiar informação do quadro ☐

Role playing ☐

Descrição de imagens / fotos ☐

Selecionar informação de textos ☐

11. Sabe em que consiste o programa Daisy?

Sim ☐

Não ☐

11.1. Concorda com a sua implementação obrigatória nas escolas?

Sim ☐

Não ☐

Não tenho opinião formada ☐

⁹⁸ Classificação de acordo com o MCER (*Marco comum europeu de referência para as línguas*); não foram incluídas as atividades de mediação (oral e escrita)

PERCEÇÕES SOBRE O TRABALHO COM ALUNOS CEGOS E COM BAIXA VISÃO:

12. Tendo em conta a escala de 1 a 5, dê a sua opinião face às afirmações seguintes, tendo por base a Escola na qual leciona no presente ano letivo:

Escala:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo parcialmente
- 6 – Concordo totalmente

Afirmações:	1	2	3	4	5	6
12.1. A escola estimula a inclusão de alunos cegos ou com baixa visão.						
12.2. A escola dispõe de recursos e materiais adequados para trabalhar com alunos cegos ou com baixa visão na sala de aula.						
12.3. A escola tem meios humanos suficientes para prestar o apoio necessários aos alunos cegos e com baixa visão.						
12.4. Os alunos cegos ou com baixa visão devem ser integrados nas turmas regulares.						
12.5. A inclusão de alunos cegos ou com baixa visão nas turmas regulares pode contribuir para a aprendizagem dos restantes.						
12.6. A presença de um aluno cego ou com baixa visão numa aula de línguas do ensino regular prejudica os restantes alunos uma vez que o docente tem de lhe dedicar mais tempo/atenção.						
12.7. Os alunos cegos ou com baixa visão não são socialmente aceites pelos seus pares.						
12.8. É fornecida aos professores do ensino regular, pela escola ou pelo Ministério da Educação, formação especializada no que diz respeito ao ensino de alunos cegos.						
12.9. Sem formação especializada, o professor de línguas dificilmente consegue dar uma resposta adequada aos alunos cegos inseridos nas turmas regulares.						
12.10. Todos os professores que tenham alunos cegos e/ou com baixa visão deveriam ter formação especializada promovida pela escola e/ou Ministério da Educação.						
12.11. O professor de línguas que domina a escrita Braille está mais capacitado para ensinar o aluno cego que aquele que desconhece Braille.						
12.12. A inclusão de alunos cegos ou com baixa visão nas turmas regulares dificulta a preparação e planificação das aulas de línguas.						
12.13. O uso do manual em Braille por parte do aluno cego facilita a tarefa do professor de línguas aquando da preparação						

e planificação das aulas.						
12.14. A experiência profissional no ensino de alunos cegos ou com baixa visão é fundamental na preparação e planificação das aulas de línguas.						
12.15. O trabalho cooperativo entre o professor de educação especial e o professor de línguas do ensino regular é crucial para o bom aproveitamento dos alunos cegos e com baixa visão.						
12.16. Os professores de línguas adequam as atividades aos alunos cegos e com baixa visão.						
12.17. O professor de línguas deve evitar planificar atividades que não façam parte do manual em Braille.						
12.18. O professor de línguas sente-se tão motivado a dar aulas a alunos cegos e com baixa visão como aos restantes alunos.						
12.19. Desde que as atividades a levar a cabo nas aulas de línguas sejam adequadas, os alunos cegos ou com baixa visão conseguem alcançar os mesmos objetivos dos restantes alunos.						
12.20. O aluno cego ou com baixa visao aprende tão bem como os restantes alunos.						
12.21. O trabalho de pares e/ou em grupo nas aulas de línguas facilita a aquisição de conteúdos por parte dos alunos cegos ou com baixa visão.						
12.22. Na realização das atividades das disciplinas de línguas, os alunos com baixa visão são geralmente mais autónomos que os alunos cegos.						
12.23. O uso das tecnologias de informação e comunicação facilita a aquisição de conteúdos por parte dos alunos cegos e com baixa visão.						
12.24. O uso da lupa TV facilita a aquisição de conhecimentos por parte do aluno com baixa visão.						
12.25. O uso da máquina braille durante as aulas perturba o normal funcionamento das atividades na sala de aula.						
12.26. O manual em Braille é disponibilizado atempadamente ao aluno cego.						
12.27. O manual em Braille está adequadamente convertido para este sistema de escrita.						

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS:

13. Sexo:

Masculino ☐

Feminino ☐

14. Tempo de serviço:

De 0 a 5 anos ☐

De 6 a 10 anos ☐

De 11 a 15 anos ☐

De 16 a 20 anos ☐

De 21 a 29 anos ☐

Mais de 30 anos ☐

15. Habilitações académicas:

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Pós-graduação ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

OBSERVAÇÕES / COMENTÁRIOS:

Se quiser sugerir e/ou partilhar alguma questão, poderá fazê-lo neste espaço.

Muito obrigada!

Anabela Ferreira

Após autorização prévia dos Encarregados de Educação, pretende-se realizar entrevista com o(a) aluno(a) cego(a) de forma a perceber algumas questões de âmbito pessoal e escolar, bem como perceber qual a metodologia mais adequada para aprendizagem de uma língua estrangeira, focalizando aspetos da língua espanhola. Esta entrevista insere-se no âmbito do relatório de estágio do mestrado de “Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário”, cujo título é “Atividades de inclusão para alunos cegos e com baixa visão em aulas regulares de língua estrangeira”.

A ordem das perguntas poderá ser alterada, mediante desenvolvimento da entrevista. Além disso, as questões poderão ser reformuladas e/ou explicadas para melhor entendimento do(a) entrevistado(a).

Será garantido o sigilo e anonimato do(a) aluno(a).

Durante a entrevista, o encarregado de educação poderá estar presente, caso este o deseje.

GUIÃO DE ENTREVISTA COM ALUNO(A) CEGO(A)

Geral:

1. Quando e como percebeste que eras diferente da maioria dos teus amigos e/ou colegas?
2. Houve alguma revolta?
3. Tinhas medo de sair de casa?
4. Sentes-te inseguro(a) em lugares que não conheces?
5. Costumas andar sozinho(a) quando saís de casa? E quando vens para a escola?
6. Lembras-te da primeira vez em que saíste sozinho(a)? Como foi?
7. Como te caracterizas, como pessoa?
8. Como achas que os outros te vêem como pessoa?
9. O que gostas mais e menos?
10. O que te irrita? O que te emociona? O que te deixa feliz? E triste?
11. Sentes-te em desvantagem em alguma coisa em relação às pessoas que vêem? E em vantagem?
12. Tens ídolos? Quem?
13. Gostas de música, desporto, dança?... Praticas alguma dessas atividades que mencionaste ou outra?
14. O que fazes nos tempos livres?
15. Como te sentes entre os teus amigos?
16. Achas que há preconceitos em relação às pessoas cegas?

Na escola:

1. Com que idade começaste a ir para a escola?
2. Recordas-te do teu primeiro dia de aulas? Como foi?
3. Foste sozinho ou acompanhado? Sentiste medo?
4. A escola era especial ou era inclusiva? (este último conceito poderá ser adaptado a palavras para melhor entendimento do(a) aluno(a));
5. Como eram os teus colegas?
6. Sentiste-te bem recebida pelos teus colegas e professor?
7. Aprendeste Braille e tinta ou apenas Braille?
8. Tiveste ou tens algum professor que te tenha marcado ou que te marque?
9. Há quanto tempo andas nesta escola? Adapaste-te bem?
10. É fácil movimentares-te na escola? Quais são as principais dificuldades?
11. Sentes que os professores te ajudam como aos restantes colegas?
12. Como é para ti o bom e o mau professor?
13. Alguma vez te sentiste rejeitado(a) ou não aceite pelos colegas de turma (neste ano ou noutro)?
14. Achas que os alunos cegos deveriam estar em escolas específicas para eles ou achas que devem estar numa escola como aquela em que estás, com todo o tipo de alunos? Porquê?
15. Reparo que na escola trazem sempre a máquina braille pelos corredores. Isso incomoda-te? Tens ideia de quanto pesa?
16. Em casa, que meios tens à disposição para estudar? Refiro-me a equipamentos informáticos, tecnológicos, etc...
17. Achas que as salas da escola estão bem equipadas para os alunos cegos?
18. Achas que te ajudaria ter mais equipamento disponível nas salas de aulas? Quais e porquê?

Sobre a língua espanhola:

1. Quando começaste a estudar espanhol?
2. Por que escolheste espanhol? Gostas desta língua? Porquê?
3. Em comparação com Inglês, parece-te mais fácil / difícil de aprender? Porquê?
4. Achas importante aprender línguas? Porquê?
5. O que é mais difícil aprender numa língua estrangeira? Falar, compreender, escrever ou ler? E em espanhol sentes as mesmas dificuldades?
6. O que achas que te pode ser mais útil, no futuro, numa língua estrangeira: falar, compreender, escrever ou ler?
7. Quais as atividades ou tarefas que mais gostas de realizar nas aulas?
8. E qual ou quais as que gostas menos?
9. No que diz respeito às línguas estrangeiras, tens alguma estratégias para aprender melhor ou tirar dúvidas?

- 10.** Os teus manuais em braille – de línguas estrangeiras – ajudam-te/facilitam-te a aprendizagem?
- 11.** Alguma vez sentiste algum entrave na resolução de exercícios pela forma como o manual está elaborado? Consegues dar algum exemplo?
- 12.** E o de espanhol, mais especificamente?
- 13.** Os professores de língua estrangeira costumam dar-te outros materiais além daqueles que tens no manual?
- 14.** No que diz respeito os conhecimentos das línguas estrangeira, sentes-te ao mesmo nível dos teus colegas?
- 15.** Consegues perceber os erros dos teus colegas e os teus?
- 16.** Alguma vez te sentiste mal na sala de aula por não conseguires resolver alguma atividade?
- 17.** Acontece alguma coisa nas aulas que gostarias que não acontecesse?
- 18.** Costumas ouvir audiolivros?
- 19.** Alguma vez ouviste falar no programa Daisy? Se sim, qual é a tua opinião sobre a sua utilização nas aulas?
- 20.** Gostavas que nas aulas se usassem mais materiais audio em vez de manual em Braille? Porquê?
- 21.** E em espanhol costumavas ouvir algum tipo de ficheiro por tua iniciativa?
- 22.** Tens dificuldade em escrever em Braille na língua espanhola? Porquê? Como superas essa dificuldade (no caso de o(a) aluno(a) as referir)?
- 23.** Dá sugestões de atividades que gostasses de realizar nas aulas de línguas estrangeiras. E em espanhol?

Obrigada pela tua ajuda e colaboração!

Após autorização prévia dos Encarregados de Educação, pretende-se realizar entrevista com o(a) aluno(a) com baixa visão de forma a perceber algumas questões de âmbito pessoal e escolar, bem como perceber qual a metodologia mais adequada para aprendizagem de uma língua estrangeira, focalizando aspetos da língua espanhola. Esta entrevista insere-se no âmbito do relatório de estágio do mestrado de “Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário”, cujo título é “Atividades de inclusão para alunos cegos e com baixa visão em aulas regulares de língua estrangeira”.

A ordem das perguntas poderá ser alterada, mediante desenvolvimento da entrevista. Além disso, as questões poderão ser reformuladas e/ou explicadas para melhor entendimento do(a) entrevistado(a).

Será garantido o sigilo e anonimato do(a) aluno(a).

Durante a entrevista, o encarregado de educação poderá estar presente, caso este o deseje.

GUIÃO DE ENTREVISTA COM ALUNO(A) COM BAIXA VISÃO

Geral:

17. Quando e como percebeste de que estavas a perder a visão?
18. Houve alguma revolta?
19. A perda de visão estagnou ou pode piorar?
20. Sentes-te inseguro(a) em lugares que não conheces?
21. Costumas andar sozinho(a) quando saís de casa? E quando vens para a escola?
22. Como te caracterizas, como pessoa?
23. Como achas que os outros te vêem como pessoa?
24. O que gostas mais e menos?
25. O que te irrita? O que te emociona? O que te deixa feliz? E triste?
26. Sentes-te em desvantagem em alguma coisa em relação às pessoas que não têm qualquer deficiência visual? E em vantagem?
27. Tens ídolos? Quem?
28. Gostas de música, desporto, dança?... Praticas alguma dessas atividades que mencionaste ou outra?
29. O que fazes nos tempos livres?
30. Como te sentes entre os teus amigos?
31. Achas que há preconceitos em relação às pessoas cegas e com baixa visão?

Na escola:

19. Com que idade começaste a ir para a escola?
20. Recordas-te do teu primeiro dia de aulas? Como foi?

21. Foste sozinho ou acompanhado? Sentiste medo?
22. A escola era especial ou era inclusiva? (este último conceito poderá ser adaptado a palavras para melhor entendimento do(a) aluno(a));
23. Como eram os teus colegas?
24. Sentiste-te bem recebido(a) pelos teus colegas e professor?
25. Alguma vez pensaste aprender Braille? Porquê?
26. Tiveste ou tens algum professor que te tenha marcado ou que te marque?
27. Há quanto tempo andas nesta escola? Adapaste-te bem?
28. É fácil movimentares-te na escola? Quais são as principais dificuldades?
29. Sentes que os professores te ajudam como aos restantes colegas?
30. Como é para ti o bom e o mau professor?
31. Alguma vez te sentiste rejeitado(a) ou não aceite pelos colegas de turma (neste ano ou noutro)?
32. Achas que os alunos cegos e com baixa visão deveriam estar em escolas específicas para eles ou achas que devem estar numa escola como aquela em que estás, com todo o tipo de alunos? Porquê?
33. Em casa, que meios tens à disposição para estudar? Refiro-me a equipamentos informáticos, tecnológicos, etc...
34. Achas que as salas da escola estão bem equipadas para os alunos com baixa visão?
35. Achas que te ajudaria ter mais equipamento disponível nas salas de aulas? Quais e porquê?

Sobre a língua espanhola:

24. Quando começaste a estudar espanhol?
25. Por que escolheste espanhol? Gostas desta língua? Porquê?
26. Em comparação com Inglês, parece-te mais fácil / difícil de aprender? Porquê?
27. Achas importante aprender línguas? Porquê?
28. O que é mais difícil, para ti, aprender numa língua estrangeira? Falar, compreender, escrever ou ler? E em espanhol sentes as mesmas dificuldades?
29. O que achas que te pode ser mais útil, no futuro, numa língua estrangeira: falar, compreender, escrever ou ler?
30. Quais as atividades ou tarefas que mais gostas de realizar nas aulas?
31. E qual ou quais as que gostas menos?
32. No que diz respeito às línguas estrangeiras, tens alguma estratégias para aprender melhor ou tirar dúvidas?
33. A lupa-TV facilita a resolução dos exercícios nas aulas?
34. E a lupa que normalmente tens contigo? Qual preferes?
35. Quais são os principais entraves/dificuldades que sentes durante as aulas?
36. E nas aulas de espanhol, quais são as atividades que, para ti, são mais difíceis de resolver?
37. Os professores de língua estrangeira costumam dar-te outros materiais além daqueles que tens no manual? E estão adaptados? De que forma?

- 38.** No que diz respeito os conhecimentos das línguas estrangeira, sentes-te ao mesmo nível dos teus colegas?
- 39.** Consegues perceber os erros dos teus colegas e os teus?
- 40.** Alguma vez te sentiste mal na sala de aula por não conseguires resolver alguma atividade?
- 41.** Acontece alguma coisa nas aulas que gostarias que não acontecesse?
- 42.** Costumas ouvir audiolivros?
- 43.** E em espanhol costumas ouvir algum tipo de ficheiro por tua iniciativa?
- 44.** Alguma vez ouviste falar no programa Daisy? Se sim, qual é a tua opinião sobre a sua utilização nas aulas?
- 45.** Dá sugestões de atividades que gostasses de realizar nas aulas de línguas estrangeiras. E em espanhol?

Obrigada pela tua ajuda e colaboração!

REGISTO DE INQUÉRITO EM CONTEXTO ESCOLAR

Descrição dos Instrumentos de Inquirição e nota metodológica⁹⁹

Designação: “Inclusão de alunos cegos e com baixa visão no ensino de línguas estrangeiras em turmas regulares”

Descrição: Sou mestrande e professora estagiária numa escola de referência do Grande Porto no ensino de alunos cegos e com baixa visão e este inquérito surge no âmbito de um relatório de estágio do mestrado de “Ensino de Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário”, cujo título é *Atividades de inclusão para alunos cegos e com baixa visão em aulas regulares de língua estrangeira*. Esta investigação pretende conhecer a posição dos docentes de línguas estrangeiras (dos grupos 210, 220, 320, 330, 340 e 350) no que diz respeito à inclusão e métodos de aprendizagem mais adequados a alunos cegos e com baixa visão, principalmente por se tratar de uma Escola de Referência no ensino destes alunos.

A investigação divide-se em três etapas:

- numa primeira, os professores de línguas estrangeiras da Escola Secundária Rodrigues de Freitas serão inquiridos, através de questionário, quanto a várias questões que envolvem a inclusão dos alunos cegos, não só na escola, mas também nas aulas das suas disciplinas. Pretende-se não só conhecer opiniões e pontos de vista sobre esta matéria, mas também compreender as suas principais dificuldades no que diz respeito às adequações que levam a cabo nas suas aulas. O objetivo é perceber e concluir quais as atividades que se revelam mais adequadas em aulas regulares para os alunos cegos e com baixa visão.

- numa segunda etapa serão entrevistados 3 alunos (um(a) cego(a) e dois com baixa visão). Através destas entrevistas, pretende-se conhecer não só algumas dificuldades que possam sentir na sua vida diária, mas principalmente o seu percurso escolar. Partindo desta entrevista, e com perguntas relacionadas com as que serão colocadas aos professores, será possível comparar opiniões no que diz respeito às atividades mais e menos adequadas para a sua própria aprendizagem. De notar que, para melhor análise de resultados, estas entrevistas serão gravadas, mantendo-se no entanto o anonimato dos inquiridos. Por outro lado, e para salvaguardar todas as informações que possam ser dadas, os encarregados serão convidados a assistir à entrevista se assim o quiserem.

- após análise de resultados será feita uma avaliação qualitativa e quantitativa para o relatório de estágio.

⁹⁹ Informação submetida em plataforma do MEC):

Desta investigação, e visto tratar-se de um relatório de estágio, farei parte eu enquanto professora estagiária, sob orientação do Professor Doutor Rogélio Ponce de León, docente da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A eleição das unidades amostrais tem que ver, antes de mais, com o local onde estou a realizar o meu estágio pedagógico, nomeadamente na *Escola Secundária Rodrigues de Freitas*. Em segundo lugar, e porque o estágio está inserido na vertente de língua espanhol (uma língua estrangeira, portanto), selecionei apenas os professores de língua estrangeira por considerar que as dificuldades por estes sentidas na adequação das atividades nas suas aulas serão muito semelhantes àquelas que eu própria sinto enquanto professora de uma língua estrangeira. No que diz respeito à seleção dos alunos, esta está relacionada com as turmas nas quais estou a lecionar. Ou seja, os alunos que serão entrevistados não são, de todo, desconhecidos para mim e considero que, pelo facto de eles me já me conhecerem, as entrevistas poderão ser mais frutíferas do que outras que fizesse a alunos com quem não tivesse qualquer laço afetivo.

Os dados recolhidos a partir dos questionários e das entrevistas serão tratados de forma anónima, mantendo-se o sigilo de forma a que nenhum dos intervenientes possa ser identificado. O objetivo final é poder melhorar o processo de ensino-aprendizagem, não só partindo da perspetiva dos professores, mas também tendo em conta as opiniões e motivações transmitidas por estes alunos, opiniões estas que poderão ser transversais para outros alunos com deficiências visuais. Com este projeto pretendo tirar conclusões que possam potenciar e melhorar o trabalho de todos aqueles que intervêm na educação de línguas estrangeiras.

Considero que o presente estudo se reveste de grande importância, não só devido à escassez de projectos similares, bem como à crescente relevância destes assuntos relacionados com o atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais, e mais especificamente, a alunos com deficiência visual.

Objetivos:

- Conhecer as principais dificuldades dos professores de línguas estrangeiras no ensino de alunos cegos e com baixa visão;
- Conhecer opinião dos professores relativamente à inclusão de alunos cegos e com baixa visão nas turmas regulares de línguas estrangeiras;
- Saber se os professores realizam formação específica no que diz respeito ao ensino de alunos cegos e com baixa visão;
- Verificar a posição dos docentes sobre o estado e a actualidade dos materiais e dos equipamentos da escola disponíveis no ensino de alunos cegos e com baixa visão;
- Perceber se as adequações pedagógicas nas aulas regulares de línguas estrangeiras são eficazes no ensino de alunos cegos e com baixa visão;
- Verificar se os manuais em Braille satisfazem as necessidades dos alunos cegos e dos professores de línguas estrangeiras;
- Conhecer as motivações dos alunos cegos e com baixa visão para aprendizagem das línguas estrangeiras;

- Comparar as dificuldades sentidas pelos professores de línguas estrangeiras na gestão das suas aulas com as dificuldades sentidas pelos alunos cegos e com baixa visão na aprendizagem destas disciplinas;
- Concluir que métodos / atividades são mais adequadas aos alunos cegos e com baixa visão no ensino de uma língua estrangeira;

Periodicidade: Pontual

Data de início: 02/04/2013

Data de fim: 30/04/2013

Universo: Escola Secundária Rodrigues Freitas

Unidade de Observação: Professores de línguas estrangeiras (grupos 210, 220, 320, 330, 340 e 350); um(a) aluno(a) cego(a); dois alunos com baixa visão;

Método de recolha de dados:

Questionário (aos professores); Entrevistas (a três alunos). A professora solicitará aos alunos (cujos pais tenham dado autorização prévia por escrito) a participação voluntária e confidencial no estudo.



DECLARAÇÃO

Enquanto orientador do relatório de estágio - intitulado “Atividades de inclusão para alunos cegos e com baixa visão em aulas regulares de língua estrangeira” - da estudante ANABELA MARTINS FERREIRA, do segundo ano do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da FLUP, declaro, para os devidos efeitos, que concordo com a metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos da respetiva investigação, e ainda que os instrumentos a aplicar foram por mim aprovados.

Porto, 19 de março de 2013

(PROFESSOR DOUTOR ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO)

Transcrição de entrevista realizada à *Maria*

Transcrição de entrevista gravada, realizada a uma aluna cega, de nível A2 de Espanhol, com autorização prévia do encarregado de educação, bem como do Ministério da Educação e da Agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas. Todas as questões foram fielmente transcritas (normalmente, sem qualquer correção sintática e/ou morfológica), pelo que existem – ao longo do diálogo – grandes traços característicos do discurso oral que não foram suprimidos e/ou alterados. Duração da entrevista: cerca de 35 minutos.

- Professora:** Eu vou fazer-te algumas perguntas de âmbito geral e depois mais relacionadas com a escola e no final mais relacionada com as línguas estrangeiras, em especial o Espanhol. Está bem?
- Aluna:** Sim.
- Professora:** Bem, então... eu vou-te colocando algumas questões e tu vais respondendo. Se achares que não queres responder, não respondes. Está bem?
- Aluna:** Sim.
- Professora:** Quando é que percebeste que eras diferente da maioria dos teus amigos ou dos teus colegas?
- Aluna:** Hum... Não acho que seja diferente.... (alguma hesitação)
- Professora:** Então? Diz-me. A pergunta é idiota?
- Aluna:** Não (risos), não é idiota. Eu não acho que seja diferente. Eu não sinto que seja diferente dos meus colegas. A maior parte dos meus colegas também tem problemas, outros não, outros são normais, mas não... (interrompe o discurso).
- Professora:** E quando é que?... Tu nasceste cega ou foste ficando...
- Aluna:** (interrompe para responder) Sim.
- Professora:** Nunca viste, então?
- Aluna:** Não.
- Professora:** E sentes alguma revolta por isso ou estás...?
- Aluna:** (interrompe) Não!
- Professora:** Estás normalíssima?
- Aluna:** Tive de aprender a viver e aceitar. Os meus pais é que tiveram essa dificuldade, mas eu não.
- Professora:** Mas sabes que eles tiveram essa dificuldade porque te foram dizendo ou porque...
- Aluna:** Porque eles dizem.
- Professora:** Dizem ainda hoje?
- Aluna:** Sim.
- Professora:** Dizem isso como? Na forma como falam, dizem diretamente ou tu é que sentes?
- Aluna:** Não. Dizem-me diretamente. Eu, como sabia que nós íamos falar sobre isto, fui perguntando à minha mãe... Como é que ela tinha reagido e isso. E ela contou-me que tinha ficado um bocado triste, e o meu pai também, mas a minha mãe aceitou mais depressa que o meu pai. Ele demorou mais tempo a aceitar porque eles souberam quando eu tinha 2 meses. Não souberam logo. E... (hesita) pronto!
- Professora:** E eles sentem essa revolta ainda hoje?
- Aluna:** Não!
- Professora:** Não. Já aceitaram?
- Aluna:** Hoje já aceitaram e até, eu não digo “deixa-me sentir”, eu digo “deixa-me ver”. Eu digo “eu vou ver televisão”. E as pessoas ficam espantadas como é que eu consigo dizer porque... pronto. A mim ensinaram-me assim.
- Professora:** Ok. E quando começaste a sair de casa sozinha... Começaste a sair sozinha quando?
- Aluna:** Lembras-te?
- Aluna:** Sozinha?

Professora: Sim, a seres autónoma. Por exemplo, para a escola, vens sozinha?

Aluna: Não.

Professora: Vens com os teus pais?

Aluna: Venho de táxi porque eu moro longe, então a escola dá-nos táxis para nós irmos.

Professora: E quando estás em sítios que não conheces, sentes-te insegura? Como é que te sentes?

Aluna: Um bocado insegura.

Professora: E como é que tentas ultrapassar essa insegurança?

Aluna: Às vezes não consigo. Às vezes fico mesmo com medo e fico assustada. Outras vezes penso noutras coisas e passa-me. Normalmente fico muito assustada e depois não consigo.

Professora: Já te aconteceu alguma situação dessas que recordes?

Aluna: Não... (Pára um instante) Só às vezes nos comboios, quando estou em algum sítio que não conheça, é que quando eles passam, fico um bocado assustada... com o barulho e isso...

Professora: Mas ultrapassas, não é?

Aluna: Sim.

Professora: E como é que te caracterizas como pessoa? Como é que és? (risos)

Aluna: Sou divertida, simpática... hum... um bocado chata, às vezes.

Professora: Porquê?

Aluna: Porque nunca me calo! Quando começo a falar numa coisa nunca me calo.

Professora: E como é que achas que as outras pessoas te vêem, como pessoa?

Aluna: Não sei... Tento ser amiga dos meus amigos e... ajudar quando posso mas muitas vezes sei que posso não estar a ajudar muito... do que eles precisam

Professora: E o que é que gostas mais de na vida? Assim, no geral?

Aluna: Não gosto de pessoas que gozem com as outras pessoas. Não gosto de... (hesita) daqueles... Pronto, quando há notícias de violência nos telejornais.

Professora: E do que é que gostas mais?

Aluna: Finais felizes! (risos) Eu adoro finais felizes!!!

Professora: E o que é para ti um final feliz? (risos)

Aluna: É uma história que acaba bem. quando uma pessoa... quando numa novela, um casal que estava sempre separado, ficam juntos no final e eu fico contente porque gosto dos finais felizes...

Professora: E no teu dia-a-dia, o que é um final feliz ou um momento feliz?

Aluna: Quando algum dos meus amigos faz alguma coisa engraçada, eu rio e é bom, eu gosto.

Professora: E o que é que te irrita mesmo, mesmo?

Aluna: As atitudes de algumas pessoas.

Professora: E o que é que te emociona?

Aluna: Algumas músicas que me façam recordar alguma coisa. Quando vejo algum filme ou uma cena de algum filme ou novela que eu goste... E que seja muito romântica. Pronto, choro muito facilmente, sou muito sensível.

Professora: E o que é que te deixa mesmo, mesmo feliz?

Aluna: ... (hesitação) Por exemplo, aconteceu, faz hoje oito dias, uma colega minha ia-se embora da escola e nós soubemos que ela já não ia e ficámos mesmo felizes com isso!

Professora: Assim tiveste companhia?

Aluna: Ficámos contentes porque não queríamos que ela fosse embora.

Professora: Então ela ia embora desta escola para ir estudar para outro lado?

Aluna: Sim. Ela ia-se embora da escola e odeio ficar sozinha! Odeio ficar sozinha, não gosto...

Professora: E o que é que te deixa muito triste?

Aluna: Quando alguém morre... quando acontece alguma coisa triste a alguém da minha família

ou algum amigo meu...

Professora: E sentes-te em vantagem em relação em alguma coisa em relação às pessoas que vêem?

Aluna: Às vezes nas imagens... Muitas vezes as pessoas não as descrevem e nós ficamos sem saber o que é que se passa. É um bocado mau isso...

Professora: E quando dizes “as pessoas não as descrevem”, estás a referir-te, por exemplo, na escola?

Aluna: Na escola ou a ver alguns filmes que dão na televisão. Filmes ingleses, por exemplo, nós não podemos ver porque as legendas não são faladas e nós só podemos ver filmes em brasileiro ou dobrados em português. E portugueses só filmes de animação e eu não posso andar a ver filmes infantis para toda a vida.
(risos da professora)
Não é?

Professora: E vantagens em relação às pessoas que vêem, sentes alguma?

Aluna: Não.

Professora: Dizes que desvantagem é o facto das pessoas verem imagens ou filmes... E desvantagens? Ou melhor, vantagens que sintas em relação às pessoas que vêem?

Aluna: Reparo mais, por exemplo, quando as pessoas estão tristes. Eu reparo melhor.

Professora: Do que as pessoas que vêem?

Aluna: Sim, reparo pela voz da pessoa. Por exemplo, “esta esteve a chorar”, “esta está triste”, “esta não sei quê...”. Reparo logo! Eu, pelo menos, reparo logo.

Professora: Muito bem. E alguma vantagem mais que tus sintas em relação às pessoas que vêem?

Aluna: Não.

Professora: É essa?

Aluna: É.

Professora: E isso deixa-te feliz?

Aluna: Deixa, porque assim posso ajudar as pessoas. E a maior parte das pessoas não porque, por exemplo, quando as pessoas usam óculos disfarçam. E elas podem estar muito tristes e nós não percebemos porquê. Elas tentam esforça-se para rirem e nós... pronto!

Professora: Muito bem. Tens ídolos?

Aluna: Ídolos, já tive. Agora gosto de várias coisas. Vários atores, atrizes... (espirra)

Professora: Viva!
(risos)

Professora: Foi gravado um espirro!

Aluna: Mas agora... fora atores, atrizes..., havia essas coisas.

Professora: Mas quando falo em ídolos, podem ser outras pessoas,... reais, aqueles que estão perto.

Aluna: Reais? Não, não tenho assim nenhum, mas sigo muito os exemplos da minha mãe, os conselhos dela... Sigo muito!

Professora: Se tivesses que eleger alguém, então seria ela. É isso?

Aluna: Talvez.

Professora: Gostas de música, desporto, dança?

Aluna: Música. Desporto não muito.

Professora: Não praticas nenhum desporto?

Aluna: Não.

Professora: E dança? Como gostas de música...

Aluna: Gosto mais de música.

Professora: E o que é que... (pausa, pois a aluna quer retomar o seu discurso). Diz, diz.

Aluna: Se me perguntarem quem canta uma música qualquer que esteja a dar na rádio, que eu conheça, eu sei quem é que canta, e sei a letra quase toda de cor.

Professora: Mesmo sendo numa língua estrangeira?

Aluna: Sim. Mais inglesas que... (não termina).

Professora: E o que fazes nos teus tempos livres?

Aluna: Vejo televisão. Vou para... Em casa temos um pátio e a minha irmã adora andar lá, então eu vou com ela para lá. Fico a ver os vizinhos lá a passearem, na vida deles porque o nosso caminho tem três casas no mesmo caminho e os nossos vizinhos dá para verem o que nós fazemos e nós para ver o que eles fazem.

Professora: Então dás-te bem com eles?

Aluna: Hum... Sim. Mais ou menos.

Professora: Achas que há... (hesita). Desculpa. Achas que há preconceito em relação às pessoas cegas?

Aluna: Um bocado. Por exemplo, às vezes não nos deixam mexer nas coisas porque podem pensar que nós – como mexemos com as mãos – temos germes ou coisas assim...

Professora: Já sentiste isso?

Aluna: Já.

Professora: E disseram-to diretamente?

Aluna: Disseram: “olha, não podes mexer nisto”...

Professora: Nas lojas, por exemplo?

Aluna: Não. Aqui na escola.

Professora: Aqui na escola?

Aluna: Sim. Senti uma vez.

Professora: E como é que te sentes entre os teus amigos?

Aluna: Bem.

Professora: Muito bem. vamos agora passar para questões mais relacionadas com a escola, está bem? Estas eram mais globais, para ver como és como pessoa... Na escola. Lembras-te com que idade começaste a ir para a escola?

Aluna: Seis.

Professora: Ou seja, para a primária diretamente? É isso?

Aluna: Para a pré fui com três.

Professora: Ah, então entraste na pré-primária com três?

Aluna: Sim.

Professora: E depois foste para a primária com seis?

Aluna: Sim.

Professora: E recordas-te do teu primeiro dia de aulas?

Aluna: Não.

Professora: Não? Na primária...

Aluna: Não, mas sei que na pré eu chorei, estive uns dias sem ir porque eles diziam, os mais novos, os que andavam lá na escola na primária, eles sabiam que ia entrar uma miúda cega e começaram: “Olha a ceguinha, olha a ceguinha!”

Professora: E isso foi na primária?

Aluna: Não, na pré. Então eu chorei, não queria ir... Fazia birra. E fui depois para o infantário durante os três anos onde havia uma educadora que trabalhava com cegos. E depois fui para a pré, mesmo para a escola onde eu andava, onde eu ia, mas não foi para a escola para onde fui para a primária. Já tive uma professora, só que eu andei nesse infantário para aí dois ou três períodos e depois fui para a pré a meio do... estava quase a fazer 4 anos, fui para a pré e tive uma professora. Depois na primária... (hesita), na..., na... Depois essa professora foi-se embora e eu tive outra, que foi a professora que estive durante dois anos comigo. Mas isto foram professoras de apoio. E depois as da pré, as da turma, também me iam dando. E depois na primária não fiquei na mesma escola e fui para outra escola. Mudei de escola.

Professora: Hum. Ok. E foste para uma escola onde havia meninos cegos ou... (a aluna interrompe)

Aluna: Não. Eu era a única.

Professora: Eras a única?

Aluna: Nas duas escolas eu fui a única.

Professora: E nessa escola, sentiste-te sempre bem? Nunca houve problemas?

Aluna: Na pré...

Professora: Na pré, houve no início pelo que percebi.

Aluna: No início, mas na primária foi sempre bem. No início, no 1º ano eu andava com alunas mais velhas (do 4º ano) só que depois elas foram para o 5º e elas já não puderam... Já não pude andar com elas. E a meio do 1º ano comecei a andar com os da minha turma. Até havia um colega meu e uma colega minha que se pegavam para andar comigo... Porque queriam todos andar comigo, quase todos. Uns não, mas gostavam todos de mim e um colega meu até ficou chateado com a minha mãe porque me ia mandar para o Porto. Ele queria que eu ficasse em ... (diz o nome da cidade onde vive).

Professora: (Risos)
Então sentiste-te sempre bem recebida pelos teus colegas e pelos teus professores? Tirando a pré-primária...

Aluna: Sim. E aqui nesta escola já há mais cegos e deu,... dá um bocado para esquecer as saudades que eu tenho dos outros, mas...

Professora: Dos tais que colegas que deixaste...

Aluna: Da primária.

Professora: E quando aprendeste a escrever e a ler, aprendeste sempre em braille?

Aluna: Sim.

Professora: Nessa escola primária?

Aluna: Não, já comecei na pré. Já tinha começado na pré.

Professora: A aprender a ler e a escrever?

Aluna: A ler não. A escrever assim com caixas de ovos. A professora tinha-me ensinado algumas coisas com caixas de ovos e depois na primária é que eu comecei mesmo a escrever.

Professora: E o que é que fazias com as caixas de ovos? Eu não percebo nada do assunto, tens de me explicar (risos).

Aluna: É assim: numa mesa tem 1, 2, 3, 4, 5, 6 (aponta para a mesa, indicando espaços como se fosse uma caixa de ovos), a caixa de ovos.

Professora: Ou seja...

Aluna: Uma parte da caixa! E as bolinhas para pôr os ovos são parecidas... É a esquematização dos pontos. E aquilo é a célula.

Professora: Ok. A célula de braille, no fundo, era a caixa de ovos?

Aluna: Sim, era a caixa de ovos.

Professora: Muito bem. Agora percebi. (risos)

Aluna: Era o "A", o "B", o "C"...

Professora: Isso ainda na pre-primária?

Aluna: Sim. Na primária... Hum... Na primária é que eu comecei a ler e a escrever.

Professora: E tiveste algum professor nesse tempo todo que te tenha marcado, ou que te marque ainda atualmente?

Aluna: Uma professora. A da pré, que foi a professora Fernanda. Duas professoras até! E a professora Sandra que foi a professora da pré e a professora da primária, do 2º ao 4º.

Professora: E por alguma razão em especial?

Aluna: Porque a professora Sandra era muito exigente comigo. Ela não era má, mas ela era muito exigente connosco e... ela era muito... Pronto, ela ensinou-me. No primeiro ano, com a professora que eu tinha, não fazia nada sozinha e eu, com essa professora Sandra, aprendi a fazer tudo sozinha. Eu ia à casa de banho sozinha, eu lavava as mãos, eu aprendi a comer sozinha, eu ficava na sala com a professora para ela me ensinar a comer sozinha, eu... hum... Pronto! Fazia tudo, tudo, tudo sozinha! Não andava sozinha na

escola por causa da confusão, mas a professora depois, no 4º ano, ela ensinou-me. Andava pelas paredes... Eu não andava sozinha, mas a professora queria que eu andasse sozinha.

Professora: E por ela ser exigente, tu gostaste?

Aluna: Eu não gostei. No início, eu dizia: “Ó mãe, eu não gosto da professora Sandra. Ó mãe, eu não gosto da professora Sandra”. Mas pronto! Agora que eu saí da escola é que percebi que foi graças à professora Sandra que eu estou nesta escola e... pronto. Ela ajudou-me muito.

Professora: Há quanto tempo é que andas aqui?

Aluna: Desde o 5º.

Professora: E adaptaste-te bem?

Aluna: Sim.

Professora: Achas que é fácil movimentares-te na escola?

Aluna: Nesta sim. Na outra, na da primária era mais fácil porque era mais pequena.

Professora: Então nesta é mais difícil? Por ser maior, é isso?

Aluna: Sim. E por haver mais confusão. Na da primária não eram assim muitos. Apesar de haver outras duas meninas com problemas (eu andava sempre com elas). Uma tinha uma paralesia cerebral e outra tinha trissomia 21. Mas essa não andava tanto connosco. A que tinha paralesia e eu andávamos mais juntas. Andávamos sempre juntas: eu, ela e o outro – aquele colega meu que ficou chateado com a minha mãe. Andávamos sempre juntos porque ele queria sempre ajudar-me, ia ter connosco... Uma vez a nossa colega caiu e ele foi a correr ter com ela...

Professora: Era mesmo um ajudante e amigo?

Aluna: Era. Ele e outra colega nossa passavam o tempo todo connosco. Todos, todos, todos os intervalos, sempre connosco. E hoje, pelo menos no ano passado ele soube que a minha colega não tinha ninguém com quem brincar.

Professora: E isso deixou-te... (a aluna interrompe para continuar o seu discurso)

Aluna: E isso é um bocado mau.

Professora: Porquê? Porque esse colega já não está lá?

Aluna: Está. Só que está noutra escola e ela raramente o vê. Nós raramente nos vemos.

Professora: E nesta escola, quais são as dificuldades que tu sentes ao nível da mobilidade? As maiores.

Aluna: A confusão nos corredores.

Professora: As escadas não te incomodam?

Aluna: Não.

Professora: As salas?

Aluna: Não.

Professora: Sentes que os professores te ajudam a ti da mesma forma que ajudam os restantes colegas?

Aluna: Sim.

Professora: E como é para ti um bom professor e um mau professor?

Aluna: Eu acho que não há bons, nem maus professores. Há aqueles professores que são mais exigentes porque querem que os alunos fiquem... (hesita) bem naquela disciplina, e há outros professores que são mais “fixes” connosco e ajudam mais e... etc.

Professora: Então eu vou reformular a pergunta: “Como seria o professor ideal para ti?”

Aluna: (risos) Um professor que ditasse tudo, um professor que não falasse depressa, um professor que lesse bem as coisas. Assim, essas coisas, mais ou menos isso.

Professora: Ou seja, aquilo que te está acessível ao nível da audição, é isso?

Aluna: Sim. Porque, por exemplo, na minha turma (a professora sabe), aquilo é muito barulho. E então às vezes eu não consigo ouvir os professores porque eles estão sempre a fazer

barulho.

Professora: E já disseste isso a algum dos colegas?

Aluna: Já. A maior parte dos que me dou bem sabem disso. E esses muitas vezes fazem silêncio porque sabem que eu não consigo mas os mais mal comportados estão sempre lá para estragar a festa toda.

Professora: (risos)
E alguma vez te sentiste?... Ou melhor, agora vou reformular a outra pergunta, a seguir à do professor ideal... E o mau, mau professor, o que faz?

Aluna: Não dita nada! Fala muito depressa! Não lê nada. É antipático. É um daqueles que nunca tive nem quero ter.

Professora: (risos)
Alguma vez te sentiste rejeitada ou não aceite pelos teus colegas de turma?

Aluna: Ainda hoje.

Professora: Hoje?

Aluna: O...

Professora: Não digas o nome, explica só o que aconteceu.

Aluna: Porque essa pessoa é da turma e... hein (hesita) essa pessoa desde o 5º ao 6º e até ao ano passado gozava comigo, implicava comigo, dizia que eu não podia mexer nas coisas dele, nem nas coisas dos amigos mesmo que os amigos não dissessem nada... Assim...

Professora: E hoje voltou a acontecer isso?

Aluna: Hoje, hoje, neste dia não.

Professora: Mas sentes da parte dele...

Aluna: Mas eu sinto que ele faz isso hoje...

Professora: E alguma vez lhe disseste alguma coisa? Que não gostas ou que...

Aluna: Eu já. Eu já lhe disse mas ele não parava. O diretor de turma falou com ele e ele parou durante um tempo, mas agora voltou.

Professora: Ele é teu colega desde o 5º? Essa pessoa?

Aluna: É.

Professora: E do resto dos colegas? De uma forma geral? Achas que és aceite, bem aceite?

Aluna: Sim.

Professora: Achas que os alunos cegos deviam estar em escolas específicas para eles ou numa escola como aquela em que estás, onde há todo o tipo de alunos?

Aluna: Todo o tipo de alunos porque só cegos numa escola é um bocado demais! (risos) Eu acho que numa escola que, apesar de ser de referência, tem todo o tipo de alunos é muito melhor.

Professora: Porquê?

Aluna: Porque assim nós estamos com outras pessoas que não têm nenhum problema. E só cegos e pessoas de baixa visão na mesma escola era um bocado demais. Eu acho (risos)

Professora: (risos da professora) Era um bocado demais?... E isso quer dizer?...

Aluna: Era... (hesita)

Professora: Senteste-te melhor com todo o tipo de pessoas?

Aluna: Sim.

Professora: Eu reparo que aqui na escola andas sempre – ou pelo menos de um lado para o outro – com a máquina de braille. Ela é tua?

Aluna: É.

Professora: E incomoda-te teres de andar sempre com ela?

Aluna: Sim.

Professora: Quanto é que ela pesa? Tens ideia?

Aluna: 5 kilos e tal (risos).

Professora: E tens alguma opinião sobre isso?

Aluna: Deviam ser mais levezinhas. Pelo amor de Deus... (risos)

Professora: A escola não tem máquinas de braille para todos, é isso? Ou não tem para nenhum?

Aluna: Não, não há para todos. Cada um... Às vezes, alguns têm a sua, mas outros têm que utilizar a de outros porque... Máquinas mais velhas, por exemplo, miudos que vieram do 5º ano usam máquinas que já vêm de outra escola e são mais velhas e então vão para compor e têm de usar máquinas de outras pessoas.

Professora: E em casa, que outros meios tens à disposição para estudar?

Aluna: Uso o computador e tenho uma máquina também.

Professora: Mas o computador tem programas específicos?

Aluna: Tem aquele que há na sala Braille.

Professora: Que se chama?...

Aluna: Jaws.

Professora: E mais alguma coisa?

Aluna: Não. E há uma coisa que nós usamos que se chama “linha braille”, mas isso... toda a gente que anda cá na escola, que teve direito aos computadores, tem.

Professora: “Toda a gente teve direito a computadores”?... Foi-te cedido pela escola?

Aluna: Deram. A alguns alunos deram.

Professora: Antes disso não tinhas nenhum?

Aluna: Não. Antes disso não. Tinha um em casa, fixo. Mas não tinha portátil.

Professora: E o programa? Gostas do programa que usam?

Aluna: Gosto.

Professora: Facilita-te as tarefas para estudar?

Aluna: Sim.

Professora: Achas que as salas da escola estão bem equipadas para alunos cegos?

Aluna: Não!

Professora: Dá-me exemplos específicos.

Aluna: Não tem com o programa instalado, e muitas vezes nós precisávamos..., podemos ir ao computador e não vamos porque não há lá nada disso.

Professora: Ou seja, as salas deviam ter computador programado, é isso?

Aluna: Sim.

Professora: Assim seria mais fácil... E mais? Disposição das mesas ou cadeiras...

Aluna: As mesas às vezes estão muito juntas, não dá pra nós passarmos... é muito estreito, às vezes. E nós, com a máquina podemos fazer amolgadelas, etc.

Professora: E pode desafinar a máquina? Ou estragar?

Aluna: Não, não pode estragar. Mas fazemos amolgadelas e é um bocado mau estar com amolgadelas por causa das mesas.

Professora: Então achas que seria mais fácil aprender ou aprenderias melhor se tivesses mais equipamentos?

Aluna: Sim.

Professora: Computador essencialmente? Ou mais alguma coisa?

Aluna: Mais nada.

Professora: Vamos agora passar à parte da língua espanhola..., das línguas estrangeiras, em especial da língua espanhola.

Professora: Quando é que começaste a estudar espanhol?

Aluna: No ano passado.

Professora: Porque é que escolheste espanhol?

Aluna: Porque tenho relógios e máquinas de calcular que falam em espanhol e assim eu conseguia percebê-las melhor.

Professora: Ah, muito bem!
(risos)

E gostas de espanhol?

Aluna: Gosto.

Professora: Porquê?

Aluna: Por causa da língua, dos costumes espanhóis... Deve ser também porque eu fui a Barcelona quando era bebé. Eu tinha... não me lembro. Eu tinha para aí um ano, dois anos... Os meus pais foram na esperança de haver uma solução, mas não há. Então foram lá e deve ser por causa disso, não sei...

Professora: Tens o “bichinho” da língua espanhola?

Aluna: É (risos).

Professora: Em comparação com o inglês, parece-te mais fácil ou mais difícil de aprender?

Aluna: Mais fácil.

Professora: Porquê?

Aluna: Porque no inglês nós nunca sabemos como é que se escrevem as palavras e em espanhol as palavras escrevem-se praticamente como se lêem.

Professora: Já agora, uma dúvida que tenho: o sistema... Ou melhor, o alfabeto espanhol tem algumas diferenças com o português. Por exemplo, o “N” com til...

Aluna: Também se faz em braille.

Professora: Pois, mas aprendeste com quem?

Aluna: Com o professor Fernando, que é professor da sala braille... o meu professor, pronto.

Professora: E ele é...

Aluna: Cada um tem... Cada um tem, não! Cada professor tem um grupo de alunos e ele ensinou algumas coisas da grafia espanhola.

Professora: Isso no ano passado, ainda?

Aluna: No ano passado e algumas coisas este ano.

Professora: Muito bem. Achas que é importante aprender línguas?

Aluna: Sim. Depende do curso que nós quisermos... Pra mim vai ser.

Professora: Qual é o curso que tu queres?

Aluna: Eu ainda não sei, mas acho que... estou a pensar ser terapeuta da fala ou outra coisa qualquer.

Professora: O que é que é mais difícil para ti aprender numa língua estrangeira? É falar, escrever, ler...?

Aluna: Escrever.

Professora: Escrever, porquê?

Aluna: Porque a escrita pode ser diferente e tem algumas diferenças e... (pausa) e é sempre mais complicado porque na grafia braille pode ser diferente, é diferente de tinta e é complicado os professores explicarem-nos porque também não sabem.

Professora: Então achas que, por exemplo, os professores de línguas ou de outras disciplinas deviam saber... (aluna interrompe)

Aluna: Deviam saber ler braille.

Professora: Deviam saber ler braille?

Aluna: Sim, eu acho que sim. Eu acho que todos os professores desta escola deviam saber ler braille! Mas pronto... (risos)

Professora: E achas que eles frequentariam uma formação de braille, por exemplo?

Aluna: Não sei.

Professora: Se lhes fosse perguntado ou oferecido?

Aluna: Não sei...

Professora: O que é que achas que te pode ser mais útil no futuro numa língua estrangeira? Falar, escrever, ler, compreender?

Aluna: Falar.

Professora: Mas por ser pra ti ou no geral?

Aluna: No geral.

Professora: Quais as atividades que mais gostas de realizar nas aulas?

Aluna: Quando nós ouvimos qualquer coisa.

Professora: Ou seja, tudo o que tenha a ver com a audição?

Aluna: Sim.

Professora: Nas aulas em geral ou nas aulas de língua estrangeira?

Aluna: Nas aulas de línguas.

Professora: Por exemplo: um vídeo. Tu não podes ver um vídeo...

Aluna: Mas ouço.

Professora: E não te importas que...?

Aluna: Não.

Professora: O que é que gostas menos?

Aluna: As aulas de matemática.
(risos da aluna e da professora)

Professora: Mas nas aulas em geral... Pronto, não gostas de matemática porque é matemática ou porque achas que é mais difícil para ti perceber.

Aluna: Porque é matemática e porque é difícil perceber.

Professora: E nas línguas estrangeiras, o que é que é mais... (reformula) O que é que gostas menos?

Aluna: Hum... (hesita) Não sei, depende. Escrever.

Professora: Escrever? Por ser mais difícil? A tal situação de que falavas há pouco...

Aluna: Sim.

Professora: No que diz respeito às línguas estrangeiras (inglês e espanhol) tens algumas estratégias para aprender melhor ou tirar dúvidas?

Aluna: Vejo qualquer coisa em espanhol ou... ler. E às vezes relaciono ou qualquer coisa assim... Ou associo também ao português, no caso de espanhol.

Professora: E quando dizes “vejo alguma coisa em inglês ou em espanhol”, dizes “vejo alguma coisa na televisão”?

Aluna: Sim.

Professora: O quê, por exemplo?

Aluna: Depende. (a campainha toca) Ai não! Não, não...

Professora: Vais ter aula?

Aluna: Não, agora não. Mas vou almoçar.

Professora: Então vamos seguir. Também já está quase a acabar, está bem?

Aluna: Os teus manuais em Braille ajudam-te ou prejudicam a tua aprendizagem?

Aluna: Depende.

Professora: Depende? Ora explica melhor.

Aluna: Porque alguns podem não corresponder em alguns exercícios

Professora: Já sentiste entraves na realização de exercícios... 32:53

Aluna: Já.

Professora: Por causa do manual?

Aluna: Sim.

Professora: Lembras-te de algum exemplo?

Aluna: Não, agora não me estou a lembrar.

Professora: Em espanhol, é igual?

Aluna: É.

Professora: Achas que o manual está bem elaborado?

Aluna: Está.

Professora: Os professores de línguas estrangeiras costumam dar-te outros materiais além daqueles

que tens no manual?

Aluna: Fichas.

Professora: Fichas de trabalho que realizas onde?

Aluna: Na escola ou em casa.

Professora: No que diz respeito aos conhecimentos de línguas estrangeiras, achas que estás ao mesmo nível dos teus colegas?

Aluna: Sim.

Professora: Consegues perceber os erros deles?

Aluna: Depende. (risos)

Professora: Depende de quê?

Aluna: Do que eles forem... (pausa)

Professora: Do que eles disserem?

Aluna: Sim.

Professora: E consegues perceber os teus erros?

Aluna: Às vezes.

Professora: Quais são, principalmente?

Aluna: Hum... Na ortografia.

Professora: Alguma vez te sentiste mal na aula por não conseguires resolver alguma atividade? Sentires-te mal, não é fisicamente, mas... (aluna interrompe)

Aluna: Não.

Professora: Mas sentires-te incomodada, acontece-te?

Aluna: Acontece.

Professora: Aconteceu alguma vez, nas aulas, alguma coisa que não gostarias que acontecesse?

Aluna: Não.

Professora: Costumas ouvir audiolivros?

Aluna: Sim.

Professora: Em que língua?

Aluna: Em português.

Professora: E estão disponíveis na internet? É a escola que os fornece?

Aluna: Não sei... era quando eram histórias, normalmente.

Professora: Mas continuas a ouvir? Disseste “era”...

Aluna: Sim, continuo. Mas já não leio há muito tempo.

Professora: Já ouviste falar no programa Daisy?

Aluna: Sim.

Professora: Qual é a tua opinião sobre a sua utilização nas aulas?

Aluna: Eu não conheço muito bem, mas já ouvi falar.

Professora: O que é que sabes do programa?

Aluna: Quase nada.
(risos)

Professora: Mas é o quê? É um programa... Imagina que eu não sei nada sobre o programa e...

Aluna: Eu acho que é uma coisa de livros eletrónicos... Não tenho a certeza.

Professora: Segundo se diz é um programa que vai ser de uso quase obrigatório nas escolas, para os alunos todos (cegos), daí a minha pergunta. Achas que te seria útil?

Aluna: Sim. Se vai ser, sim!

Professora: Gostavas que nas aulas se usassem mais materiais audio em vez de um manual em braille?

Aluna: Sim.

Professora: Porquê?

Aluna: Porque ajuda mais a perceber as coisas.

Professora: Mas porquê? Por ser mais rápido..., por ser mais eficaz...

Aluna: Por ser mais rápido.

Professora: E em espanhol, costumava ouvir algum tipo de ficheiros ou algum tipo de audiolivros, por tua iniciativa?

Aluna: Penso que não.

Professora: Não? Nem na internet, nem na televisão?

Aluna: Na televisão às vezes vejo qualquer série, mas quando não percebo não vejo.

Professora: E tens alguma dificuldade em escrever em braille na língua espanhola?

Aluna: Não.

Professora: Dá sugestões de atividades (e é a última pergunta) que gostasses de realizar nas aulas de língua estrangeira.

Aluna: Não tenho assim grandes sugestões...

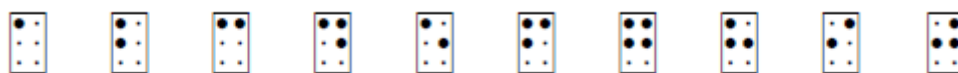
Professora: Não? Eu podia chegar aqui, projetar uma imagem...

Aluna: Desde que a descrevessem...
(risos)

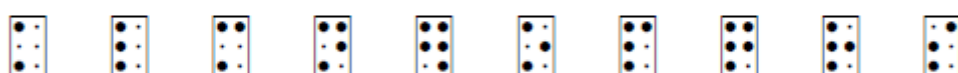
Professora: Muito obrigada pela tua colaboração! Agradeço-te muito! (pausa) E pronto, gostei muito deste bocadinho!

ALFABETO E PONTUAÇÃO BRAILLE EM ESPANHOL

a b c d e f g h i j



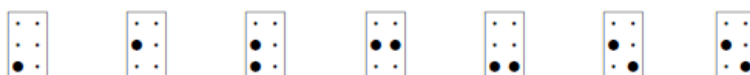
k l m n ñ o p q r s



t u v x y z



. , ; : - ¿ ?



¡ ! “ ” () ...



Transcrição da entrevista realizada ao *Marco*

Transcrição de entrevista gravada, realizada a um aluno com baixa visão, de nível A2 de Espanhol, com autorização prévia do encarregado de educação, bem como do Ministério da Educação e da Agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas. Todas as questões foram fielmente transcritas (normalmente, sem qualquer correção sintática), pelo que existem – ao longo do diálogo – grandes traços característicos do discurso oral que não foram suprimidos e/ou alterados. Duração da entrevista: cerca de 50 minutos.

- Professora:** Já temos os dois¹⁰⁰ a gravar. Eu não vou recolher imagens, como te disse, só a voz, está bem? Ou seja, o computador só está ligado ao microfone.
(Neste momento há uma interrupção de 2 alunos sobre um assunto completamente diferente daquele que é aqui tratado).
- Professora:** Vamos retomar então. Esta entrevista vai estar dividida mais ou menos em 3 partes: uma primeira em que vou fazer perguntas mais relacionadas contigo, com a tua pessoa, como tu és; depois relacionadas com a escola; e por fim questões mais direcionadas para o ensino da língua espanhola, de línguas estrangeiras, mas mais em especial da língua espanhola, está bem?
- Aluno:** Sim.
- Professora:** Então, aquilo que eu te queria perguntar, a primeira pergunta é: “quando é que percebeste que estavas a perder a visão?”
- Aluno:** Eu já nasci assim e aos 2 anos, a minha mãe disse-me (não me disse!) que foi ao médico, ele reparou que eu estava a perder um bocado a visão...
- Professora:** Hum, hum...
- Aluno:** Foi só isso que ela me contou. Depois os médicos disseram que eu tinha cataratas no olho esquerdo, onde perdi a visão. No olho direito estava quase a perder, mas fiz uma cirurgia, uma operação.
- Professora:** E vês dos dois alguma coisa ou só vês de um?
- Aluno:** Só vejo de um, do direito.
- Professora:** Mas do direito vês bem ou?...
Aluno: Não, ainda vejo mal porque tenho de usar a lupa e a (impercetível)
- Professora:** Portanto, eras muito novinho, não sentiste revolta nessa altura. E agora? Sentes algum género de tristeza ou revolta?
- Aluno:** Não. O que é que eu vou fazer, não é? Tenho de ter esperança nas coisas, às vezes sinto um bocado, não é? Tem a ver com a pessoa que eu sou. Mas é assim, tenho muitos nervos, mas acho que já tem a ver um bocado com a pessoa que eu sou, não posso mudar isso mas pode ser que a única coisa que eu posso mudar talvez seja um dia mais tarde ver melhor. Tenho que viver com esperança e não com tristeza. A revolta, também tenho de tentar acalmar.
- Professora:** (risos) Muito bem. E a perda dessa visão tem-se mantido mais ou menos igual ou tens notado que tens melhorado ou piorado...
- Aluno:** É assim: eu depois da operação que eu fiz em 2009 foi para retirar a massa que... uma massa que estava a estender-se pelo olho que já dava para se notar um bocado... O objetivo dos médicos era tirar a massa dos dois olhos (do esquerdo e do direito) que era para tentarem não se notar muito bem... Eles também disseram que estava a ter um bocado de..., estava a inflamar mais a situação. E depois disso senti-me um bocado pior.
- Professora:** Sentiste-te pior? Depois da operação?
- Aluno:** Sim. Eu, no 4º ano, já estava a usar a lupa por vezes para escrever algumas coisas. Para escrever não, mas para ver coisas muito pequenas tinha que usar e pronto! Depois dessa

¹⁰⁰ gravadores

operação tive de começar a usar lupa para escrever e isso...

Professora: Ou seja, o objetivo dos médicos era provavelmente que visses melhor, mas foi ao contrário?...

Aluno: Sim, foi um bocado o contrário. Piorei um bocado.

Professora: Notas isso?

Aluno: Noto, noto. Porque eu antes conseguia ver o quadro, em 2009, assim no finalzinho e início das aulas, eu estava a morar na (suprimido; o aluno indica a cidade onde vive), nessa altura e na escola, naquela escola não tinham os aparelhos que têm aqui, claro (aqui no Rodrigues de Freitas)... Mas lá eu comecei a usar a lupa, usava a lupa para escrever mas para o quadro conseguia ver. As letras eram maiores e tal, estava à frente...

Professora: E conseguias ver o quadro e agora já não...

Aluno: Sim. Passado o final de 2010 e assim comecei a notar que foi piorando a minha visão. Para o quadro já não conseguia ler, só se estivesse muito perto mesmo, e no 7º ano já, em 2011 já não... Em 2011 já estava a começar a usar lupa com tudo, em 2009 já usava a lupa para muita coisa. E até no computador já usava, já no 6º ano.

Professora: E quando vais a sítios que não conheces, sentes-te inseguro ou sentes-te à vontade?

Aluno: Tenho de fazer um esforço para perceber as coisas. Ser inseguro não é, não é...

Professora: ... a palavra certa?...

Aluno: Nunca me senti muito inseguro.

Professora: Nunca pensaste nisso... (risos)

Aluno: O mundo é tão grande que nunca tive medos desses.

Professora: E costumavas andar sozinho quando saís de casa?

Aluno: É assim: eu, às 2ª feiras vou com o meu pai, leva-me à escola segundas e quartas, mas eu venho sempre de metro para casa. Vou sempre de metro às terças, às quintas, às sextas... até porque eu, com os meus amigos, ando à vontade e tudo. Pronto, há limites.

Professora: És autónomo, não é?

Aluno: Sim, dentro dos limites.

Professora: Como é que te caracterizas como pessoa?

Aluno: Eu não gosto de confusões, não gosto de... Eu posso estar irritado naquela altura, mas não gosto muito de mostrar que estou. Eu gosto, pronto... Paz para toda a gente, mas se me irritarem muito, não posso, não consigo mesmo controlar assim total mesmo. Mas tento sempre fazer com que as coisas não piorem. Tento sempre fazer com que não me irrite.

Professora: E mais questões? Qualidade ou defeitos? Como é que te vês?

Aluno: Sou muito... muito ansioso. Por exemplo num teste fico cheio de ansiedade, fico muito... Isso é um defeito meu. Sinto..., hum,... não posso ter medo, não é? Mas sinto ansiedade, sinto que qualquer coisa ali vai correr mal e depois é que eu vejo... Por exemplo, em Matemática no ano passado até já era bom aluno, estava a começar a ser bom aluno a matemática, mas agora este ano piorei. Eu, no primeiro período, tive 2 a matemática, no segundo 2 e no terceiro não sei se vou ter outra vez porque as minhas notas, pronto...

Professora: E qualidades?

Aluno: Qualidades? Gosto de me relacionar bem com as pessoas, independentemente de qualquer coisa que possam ser. Gosto sempre de ter uma boa relação, até porque a maneira como eu vejo a pessoa, que eu via a pessoa antes até pode ser o contrário. Pode ser tanto mau como bom, não é? Isso acontece com todos, mas por exemplo num... Se houver alguma pessoa vamos imaginar que a pessoa que me vê seja um bocado racista com algumas coisas... Por exemplo, ouvindo aquela pessoa a falar, uma pessoa deve ficar um bocado “naquela”, não é? Será que é, será que não é? Mas depois eu gosto de falar, tentar olhar o mais possível como as pessoas fazem que é para depois tentar ver como elas são para me relacionar bem com elas.

Professora: Ou seja, procuras sempre relacionar-te bem com toda a gente...

Aluno: Sim, até para perceber melhor as coisas, para não tentar ser... Eu não quero estar aqui a ser má pessoa e nunca quero ser, não é?... Mas quero tentar relacionar-me bem, é isso que eu quero.

Professora: E como achas que as outras pessoas te vêem a ti? Como pessoa... Se tivessem que me dizer defeitos e qualidades, quais é que diziam de ti?

Aluno: Hum... Eu não sei. Não posso estar na cabeça das pessoas, não é?... Mas tento sempre fazer o melhor também para que as pessoas vejam o melhor de mim. Se há um amigo com quem me relaciono bem, por exemplo um amigo meu, ele dá-se bem comigo, já me conhece há muito tempo, sou muito amigo dele, gosto de ajudá-lo sempre como numa amizade normal, não é?... Ele não vê mal, mas está sempre pronto a ajudar-me – tanto eu como ele. Ele vê isso e apoia-me a mim e tudo o que eu possa fazer para o ajudar eu faço! E pronto... Ele diz que eu também sou muito boa pessoa, como amigo e, tanto como filho, a minha mãe diz que gosta muito de mim. O meu padrasto também diz isso, mas eu chamo-o pai porque ele trata-me como um filho legítimo e eu trato-o como um pai legítimo. É assim! Tento sempre fazer o melhor...

Professora: E do que gostas mais e menos? Falando no geral...

Aluno: Das coisas?

Professora: Sim.

Aluno: Não gosto de pessoas que tentam exceder os limites daquilo que são. Por exemplo, uma pessoa que sabe que NÃO PODE fazer aquilo, tentar... (vou dizer assim numa linguagem da minha idade...), tentar “armar-se”. Isso é muito mau, tanto que a maneira como as pessoas vão ver essa pessoa vai ser totalmente diferente. Depois vão deixar de andar à beira dela, vai começar a perder amigos. Nunca, nunca assim tentar fazer o que eles possam fazer para tentar “armar-se”.

Professora: E o que é que gostas mais? No geral...

Aluno: Gosto de desenhar, gosto de..., gosto de ver televisão (mesmo sabendo que isso faz mal, mas... pronto)!

Professora: Faz-te mal ver televisão?

Aluno: É assim... não faz mal só faz mal se eu estiver muito tempo seguido, horas seguidas. mas eu tento sempre fazer isso para que a minha visão não piore, mesmo jogar também...

Professora: Quanto tempo de intervalo?

Aluno: Eu agora, de intervalo, por exemplo... Eu agora já não vou jogar, tento não jogar, com os testes... até ao final do ano, mas com o verão aí à porta não sei se vou jogar muito tempo... Vou uma vez por semana ou assim...

Professora: Hum, hum... E o que é que te emociona?

Aluno: Que me emociona?

Professora: Sim, uma coisa que te emociona...

Aluno: Uma pessoa dar... por exemplo... Pra salvar alguém, por exemplo da morte, uma pessoa tentar dar o que tem de si para tentar salvar uma pessoa que gosta ou que ama. Isso...

Professora: ... deixa-te emocionado.

Aluno: Isso é sempre bom.

Professora: E o que é que te deixa triste?

Aluno: O que me deixa triste é saber que estou a perder alguma coisa, por exemplo saber que estou a perder uma coisa mas que não posso fazer nada em relação a isso. Por exemplo perder alguém em relação à vida, não é?... E saber que não posso fazer nada sobre isso, isso deixa-me muito triste.

Professora: E o que é que te deixa muito feliz?

Aluno: Muito feliz é saber que, por exemplo, as pessoas que eu gosto estão bem. Por exemplo, pessoas que viviam na pobreza e agora estejam bem ou que estejam normalmente como os outros... Não há que haver pobreza. Gosto de saber que as pessoas têm com que viver, têm

de se alimentar, ter as coisas... isso deixa-me feliz.

Professora: Sentes-te em desvantagem em relação às pessoas que não têm deficiência visual?

Aluno: Tem sempre alguma desvantagem, não é?... Porque jogar à bola ou até ver televisão, ver futebol já é muito complicado para mim. Mas eu tento jogar, às vezes atrapalho-me... tento jogar mas tento também não jogar para não fazer “figuras tristes”.
(risos da professora e do aluno)

Professora: E sentes alguma vantagem em relação às pessoas que vêem?

Aluno: Uma vantagem em relação às pessoas que vêem... Não é para me estar a gabar mas de vez em quando as pessoas que vêem dizem que eu desenho melhor que elas. (risos)

Professora: Que quê??

Aluno: Que eu desenho melhor que elas. Eu gosto muito de desenhar. É o que elas dizem.

Professora: Muito bem... Tens ídolos?

Aluno: Ídolos?... Ídolos, como por exemplo o quê?

Professora: Podem ser pessoas reais que tu conheças...

Aluno: Ah!

Professora: ... ou podem ser ídolos aqueles que tu não conheces mas gostas.

Aluno: Gosto de música eletrónica..., David Guetta... Gosto de, por exemplo... futebolistas... Gosto...

Professora: E reais? Aqueles que te são próximos...

Aluno: Era mesmo desses que eu estava a falar... Gosto da maneira como eles jogam.

Professora: Gostas de música, já percebi.

Aluno: Sim, também.

Professora: Desporto também?

Aluno: Desporto sim. (risos) Mas ao falar de mim, eu não faço. Não faço muito. Já fiz natação quando era miúdo.

Professora: E deixaste de fazer por algum motivo ou porque não gostavas muito?

Aluno: É assim: eu gosto de nadar, da água. Mas agora ganhei um bocado de “cisma” ao MAR. Ao mar, à piscina não. Eu gosto mais de piscina do que do mar porque já tive uma experiência má. Estive quase mesmo para ficar “lá”... (risos)

Professora: Então tens receio do mar...

Aluno: Um bocadinho. Mas tento dar a volta.

Professora: O que fazes nos teus tempos livres?

Aluno: É o que eu já lhe disse...

Professora: Televisão...

Aluno: Sim, televisão. Mas agora saio muito lá fora, com o meu irmão e isso. Agora saio, ao ganhar a idade já começo a sair mais, a conviver mais com as pessoas... Já vi que muitas pessoas não me põem de parte e eu admiro isso nelas. São pessoas que eu gosto muito.

Professora: E se calhar antes de saires, achavas que te iam pôr de parte, é isso?

Aluno: Não... Muita gente da minha idade, para aí com 10 anos, os miúdos, as pessoas da minha idade ainda não sabiam o que era, mas havia outras pessoas que sempre deram a volta a isso e nunca me deixaram de parte. Mas eu compreendo isso de deixar de parte... uma pessoa fica sempre... pronto! Algumas pessoas até ficam assim..., “naquela”, mas eu entendo isso de algumas pessoas me deixarem de parte.

Professora: Porquê?

Aluno: Porque... sei lá! Já me tentei meter no lugar delas, há sempre aquela coisa de querer conviver mais com aquelas pessoas. Às vezes nem é por elas, algumas pessoas quererem andar mais comigo, é mais POR MIM, porque não me querem ver a jogar futebol, não me querem ver a fazer figuras tristes (risos)..., tanto por eles como por mim...

Professora: Falaste num irmão. Ele é mais velho?

Aluno: Não. O meu irmão é mais novo.

Professora: Mas começam a sair juntos, é isso?

Aluno: Eu agora nem tanto. Há sempre aquelas coisas com irmãos...

Professora: Entendem-se bem mas têm as suas...

Aluno: ... as suas diferenças. E é isso! Há muitas pessoas que não me põem de parte e agora há pessoas que estão a conviver mais comigo e eu começo mais a brincar também, a conviver mais. Isso é dar sempre a volta aos problemas. É sempre melhor dar a volta, com coisas boas. É sempre tentar dar a volta, aos medos e aos problemas...

Professora: Achas que há preconceitos em relação às pessoas cegas e com baixa visão?

Aluno: Preconceitos...

Professora: Ou seja, ideias pré-definidas. Pessoas acharem que os cegos ou as pessoas com baixa visão são “assim”.... Aquelas ideias feitas, achas que existe?

Aluno: Como eu acho que há uma cura para o meu problema, também acho que há uma cura para tudo, portanto eu ajudo sempre, faço sempre o que posso, nunca me meti alguém de parte...

Professora: Mas achas que existe esse “pôr de parte” que estás a dizer?

Aluno: Hum... Assim... não existe mas também o meu problema é agravado e muitas pessoas já não me metem de parte (como eu já lhe disse, não é?) mas também quanto maior for o problema (não vou comparar o meu problema com a cegueira porque o problema da cegueira é muito, muito pior que o meu, muito mesmo), mas há aquelas pessoas que ajudam sempre, que nunca me metem de parte e isso acho que também é bom. Eu nunca deixei ninguém assim de parte.

Professora: Vamos falar agora mais da escola. Está bem?

Aluno: Ok.

Professora: Com que idade começaste a ir para a escola?

Aluno: Com 5 anos.

Professora: Para a pré-primária?

Aluno: 5 anos, se bem me lembro. Acho que foi.

Professora: E recordas-te do primeiro dia?

Aluno: (risos) Lembro-me da apresentação. Também me lembro do primeiro dia, fica sempre na memória.

Professora: Como foi? Choraste?

Aluno: NÃO.

Professora: Não. Não é preciso entrar em pormenores, mas...

Aluno: Não. Quer dizer... Chorei, chorei quando a minha mãe me deixou à porta da escola, não queria que ela fosse embora. Fiquei mais em baixo

Professora: Como é que te sentiste?

Aluno: Senti-me confuso. Naquela altura era mais pequeno, claro que já tinha medo e insegurança mas, como eu já lhe disse, com o passar da minha idade já fui perdendo MUITO medo. Não tenho muito medo...

Professora: ... como tinhas, não é?

Aluno: Sim.

Professora: E a escola era uma escola especial ou era uma escola onde havia todos o tipo de alunos?

Aluno: Todo o tipo de pessoas, da minha idade...

Professora: Sentiste-te bem recebido?

Aluno: Fui bem recebido. As pessoas na altura nem se lembravam muito bem. A minha professora só dizia que eu via mal, só dizia isso, não dizia o problema que eu tinha, que era este que eu tenho, o que facilitava mais a relação com as pessoas, eles nunca me meteram de parte.

Professora: E alguma vez pensaste em aprender Braille?

Aluno: É assim... dá jeito, nunca sabemos o que vai acontecer, mas não sei... Eu nunca tenho tempo

livre mas... um dia... talvez... No próximo ano talvez até consiga.

Professora: Nunca ninguém te falou disto?

Aluno: A professora Eugénia já. E a minha tutora.

Professora: Já te propôs...

Aluno: Já.

Professora: E tu, o que é que achaste?

Aluno: O que eu achei... Eu achei que era uma boa ideia mas quando eu tiver tempo, não é? Agora não... com a escola, os testes... Mas talvez no início do ano, com muita prática, talvez consiga.

Professora: Tiveste algum professor que te tenha marcado ou que te marque ainda? Que tenha sido importante para ti.

Aluno: Que tenha sido importante...

Professora: ... pela negativa ou pela positiva.

Aluno: É sempre pela positiva. Nunca me dei mal com professores. Pela positiva está a marcar-me agora a professora Eugénia. É uma boa pessoa, uma professora que nunca pensei ter, uma professora que me ajuda em tudo, gosto muito dela. E também a minha diretora de turma do ano passado, foi muito fixe mesmo!

Professora: E essa relação que tens com a tua tutora, com a professora Eugénia, achas que é importante?

Aluno: Acho que sim.

Professora: Em que é que ela te ajuda?

Aluno: Ela ajuda-me em tudo! Fala comigo, ajuda-me nos problemas para me habituar na escola. Já estou habituado... acho que em 3 meses já me tinha habituado à escola e acho que isso foi muito bom, foi muita bondade da parte dela, por isso eu também gosto muito da professora Eugénia, vou sempre gostar muito dela e...

Professora: Ela é tua tutora desde o 7º ano?

Aluno: Não, não, não. Desde o 8º, desde o 8º. No 7º não estava aqui, estava na outra escola (...).

Professora: Ou seja, é há relativamente pouco tempo.

Aluno: É sim.

Professora: Foi desde este ano letivo... Não és repetente?

Aluno: Não, não, nunca repeti.

Professora: Achas que é... portanto andas na escola desde este ano letivo, adaptaste-te bem pelo que eu percebi ? Em 3 meses disseste que estavas adaptado...

Aluno: No início foi tentar falar, não dar logo assim muita conversa antes de conhecer as pessoas, como já sabe. Fui-me habituando às coisas, às escola, aos amigos, ao tipo de personalidade das pessoas e acho que os amigos são mesmo assim. Tem que se aceitar da forma como são... E eu estou a gostar desta escola.

Professora: Achas que é fácil movimentares-te aqui na escola? É uma escola grande...

Aluno: Acho que sim. Eu acho que sim.

Professora: Não tiveste dificuldade?

Aluno: A única coisa que já me tinha ficado assim meio confuso foi com o Conservatório, que aquilo é enorme. Só aquele Auditório...

Professora: Mas não tens lá aulas?...

Aluno: Não, não. Eu não sou do Conservatório. Fui a uma palestra de um professor meu.

Professora: E gostaste... Só que é grande.

Aluno: Sim, é MUITO grande.

Professora: Sentes que os professores te ajudam a ti como aos restantes colegas? Nas aulas.

Aluno: Os professores têm sempre um bocado... têm um bocadinho mais de cuidado. Não estou a dizer que eles têm pouco cuidado comigo. Claro que é sempre preciso ter algum cuidado com as coisas mas quando os professores não podem, tento sempre fazer por mim. E acho

que eles também ajudam os meus amigos como me ajudam a mim. E isso também faz-me sentir melhor, não me deixa..., não me deixa... Como é que eu hei-de dizer? Não me deixa...

Professora: ... à parte?...

Aluno: Sim, não me deixa à parte.

Professora: E notas diferença entre os professores daqui (pelo menos nessa ajuda que te dão) com outras escolas onde tenhas andado? Com a anterior, por exemplo.

Aluno: Com a anterior?

Professora: Achas que é diferente? Ou os professores são sensivelmente iguais?

Aluno: Na outra, como eles não conheciam muito bem o problema, estavam só a ganhar mais conhecimento na área deste problema.... Acho que eu estivesse lá para o próximo ano talvez até me... Não estou a dizer que eles me tratavam mal, nunca trataram...

Professora: Mas a pergunta também foi mais... Ou seja, os professores daqui estão mais sensibilizados ou mais abertos para alunos com baixa visão do que aquela onde andaste, ou não? Achas que estão a trabalhar da mesma forma?

Aluno: Eles sensibilizam-se com todos. É normal um professor com quem a gente se dá muito bem (por exemplo, um professor de muitos anos, um professor que a gente conheça há muitos anos), a gente pode falar de coisas que é normal na nossa idade, na nossa adolescência, querer falar. Um professor de matemática, um professor de ciências... a gente querer falar de, por exemplo, falar de educação sexual e a gente abrir-se mais com aquele professor. Em parte isso também ajuda. Mas essa parte de, por exemplo, de tratar melhor na outra escola do que tratar aqui, isso está a ser igual: os professores começam a conhecer o problema, começam a ajudar... Mas pronto. Está a ser bom aqui, a experiência nesta escola.

Professora: E como é que é, para ti, um bom professor?

Aluno: Um bom professor não é só deixar fazer aquilo que os alunos fazem¹⁰¹, mas sim ensinar e ter que meter as regras naquele preciso momento em que precisa de tempo, precisa da aula... Quando é para mandar calar manda calar, mas também conviver também com os alunos, ajudá-los também e não levar sempre... tentar sempre não se abrir... Isso é mau, é muito mau. Não saber ensinar também é mau. Mas há professores que se relacionam, brincam e tudo. Isso também é um bom professor. Também tem que mandar calar... Que mande! Tem que haver sempre alguma disciplina nas escolas, senão... pronto.

Professora: E um mau professor?

Aluno: Um mau professor... um mau professor... Não sei. Há sempre aqueles professores que tentam fazer tudo o que podem, não é? Como a professora sabe, toda a gente tem uma vida, toda a gente tem uma família e há aqueles professores que são muito afastados e tal, mas isso tem que se entender...

Professora: E alguma vez te sentiste rejeitado ou não aceite pelos teus colegas de turma?

Aluno: Que eu me lembre não. Há aquela coisa do preconceito... só mesmo pela primeira vez...

Professora: ... até se relacionarem contigo...

Aluno: Sim. E depois eu tento não dar logo... não começar a relacionar logo, logo... Tento... Quando a pessoa quer começar a falar comigo, nem que seja por, por exemplo, por: "olha, deixaste cair o teu lápis" ou assim; "obrigado" e depois...

Professora: Achas que é com o tempo...

Aluno: É com o tempo sim, é com o tempo...

Professora: Achas que os alunos cegos ou com baixa visão deviam estar em escolas especiais para eles ou achas que deviam estar numa escola como estão aqui, ou seja, integrados com todo o tipo de alunos?

Aluno: Eu acho que sim. Acho que deviam estar aqui com todas as ajudas especiais e com alunos de todo o tipo. Acho que esta escola faz um bom trabalho e tem um relacionamento com

¹⁰¹ Entenda-se "querem".

pessoas com problemas visuais e assim...
Professora: Achas que é assim que deve ser?
Aluno: Acho que é assim que deve ser... todos amigos.
Professora: Porquê?
Aluno: Porque só nos temos a nós, temo-nos uns aos outros, não temos mais ninguém.
Professora: És uma pessoa bondosa, não és?
Aluno: Eu gosto de dar sim...
Professora: (risos) Em casa, que meios tens à tua disposição para estudar?
Aluno: Para estudar? Tenho a minha lupa de mão... as minhas duas lupas de mão, que é uma que amplia 5x, outra que amplia 10x.
Professora: Andas normalmente com as duas?
Aluno: Sim, ando sempre com as duas.
Professora: E mais? Computador? Está adaptado, não está?...
Aluno: Não, não está adaptado porque... pronto! A vida está má. Mas talvez até... o meu pai já pensou em comprar outro até. Talvez este verão... Não vai ser dos melhores mas talvez dê para meter lá alguma coisa que me ajude a “funcionalizar” melhor.
Professora: Ou seja, não tens por questões económicas...
Aluno: Sim, por algumas questões económicas.
Professora: São caros?
Aluno: Como sabe, são muitas pessoas com problemas de visão em casa...
Professora: São quantas?
Aluno: Três, que é eu, o meu pai e o meu irmão. Pronto, a vida está má...
Professora: O teu padaste que chamas pai, não é?
Aluno: Sim.
Professora: Também tem problemas de visão?
Aluno: Sim.
Professora: E o teu irmão também?
Aluno: Sim.
Professora: Mas semelhantes aos teus ou diferentes?
Aluno: O meu irmão é diferente, o meu irmão tem miopia (o meu irmão mais velho) e o meu padrasto também tem miopia. Eu sou o único que tem catarata congénita.
Professora: Mas quem vê pior és tu?
Aluno: Sim.
Professora: Achas que as salas da escola estão bem equipadas para os alunos com baixa visão?
Aluno: Demora algum tempo. Por exemplo, quem esteve nesta escola, no início não tinha (pra ser sincero mesmo), não tinha aquela coisa do sistema de ampliação¹⁰², mas com o passar do tempo arranjou e foi excecional isso.
Professora: Estás a falar da lupa TV?
Aluno: Do sistema de ampliação automático. Sim, da lupa TV.
Professora: Não tinha no ano passado?
Aluno: Não. Se eu viesse para cá, por exemplo... Eu já devia ter vindo para cá no ano passado, mas eu acho que foi excecional o prazo de tempo em que eles arranjaram uma lupa para mim porque eles, no início do ano, não tinham uma para mim, tinha de usar uma da sala de Braille.
Professora: E nas salas de aulas agora também já tens, não é?
Aluno: Sim, sim.
Professora: Tens em todas as disciplinas?
Aluno: Tenho porque agora a sala é fixa. Pode haver aulas na 0.5... Há sempre. Tanto que usamos a

¹⁰² Refere-se à “lupa TV”

0.5 ou 0.6...

Professora: E ajuda-te, a lupa TV?

Aluno: Ajuda, sim...

Professora: Achas que fazes melhor as atividades ou a tua lupa (a lupa que tu trazias)...

Aluno: ... Pra desenhar a lupa de mão é sempre boa para mim. Mas para escrever também é boa, pra ler... Talvez até comece a praticar mais o desenho naquela para ver se consigo...

Professora: ... adaptar-te.

Aluno: Sim, adaptar-me.

Professora: Já agora, quando te puseram aqui a lupa TV alguém te explicou como é que ela funcionava?

Aluno: Eu sabia antes dela vir para cá.

Professora: Sabias antes de vir para a sala?... Mas então explicaram-te na sala de Braille, é isso?

Aluno: Sim, explicaram.

Professora: E adaptaste-te bem?

Aluno: Sim, não foi preciso muito treino. Duas semanas...

Professora: Achas que ela é funcional para todas as atividades? Funciona para todas as atividades ou achas que há coisas em que não funciona muito bem?

Aluno: Vamos lá ver se eu consigo responder... Acho que sim, acho que pra muitas atividades funciona. Por exemplo, ler um livro, ampliar imagens... acho que sim.

Professora: Um mapa, por exemplo...

Aluno: Acho que sim, também serve. Em geografia também...

Professora: Agora vamos falar sobre a língua espanhola e sobre as línguas estrangeiras, está bem?

Aluno: Quando é que começaste a estudar Espanhol?

Aluno: Foi no 7º ano.

Professora: Então é o 2º ano. Por que é que escolheste Espanhol?

Aluno: Não só por ser uma língua, a segunda língua mais falada e acho que é tão importante, tão importante como o Inglês, Francês... É tão importante como outra língua.

Professora: E gostas de Espanhol?

Aluno: Eu gosto. Estou a adaptar-me bem a Espanhol, acho que sim... com o tempo... eu vi a última nota e foi boa. Não me lembro de ter tirado uma má nota a Espanhol.

Professora: E em comparação com o Inglês, parece-te mais fácil, mais difícil?... É igual?

Aluno: Inglês é um bocado mais difícil, mas também não tiro notas más a Inglês. É assim: o Espanhol é um bocado semelhante ao... ao...

Professora: ... ao Português?...

Aluno: ... ao Português, em algumas coisas... Acho que é fácil.

Professora: Achas importante aprender línguas?

Aluno: Eu acho que sim. Não só para nos mantermos em contacto com outras pessoas... também no facebook... essas redes sociais todas.... para falarmos, para nos ligarmos ao mundo. Por exemplo, falar com pessoas de outro país... Acho que é bom, não só para isso como também para a gente melhorar o nosso vocabulário, aprender a falar tudo com mais rapidez, melhor...

Professora: E o que é que é mais difícil para ti aprender numa língua estrangeira? É falar,... escrever,... ler,...?

Aluno: Escrever sim! Porque eu a escrever vejo um bocado mal.

Professora: E por que é que será “o escrever”? Achas que tem alguma relação com o facto de veres mal ou achas que isso é comum a todos os colegas?

Aluno: Acho que é como todos porque também tenho um colega (do ano passado) que ele, a falar, parecia mesmo um britânico, mas a escrever era péssimo! (risos) Mas na oralidade tirava “altas notas”.

Professora: E para ti, escrever é a parte mais difícil?

Aluno: Sim, acho que sim.

- Professora:** O que é que achas que te pode ser mais útil, no futuro, numa língua estrangeira? Falar,... escrever,... ler,... compreender...
- Aluno:** Tudo, tudo... porque se formos viver para um determinado país num determinado tempo temos de saber fazer isso tudo.
- Professora:** Quais são as atividades ou as tarefas que gostas mais de fazer nas aulas?
- Aluno:** Nas aulas...
- Professora:** ... de línguas.
- Aluno:** Responder a questões orais, a uma pergunta oral porque assim melhoramos o nosso vocabulário mesmo a falar sim. E até algumas coisas que eles vão mostrando de cada país, dessa língua... Por exemplo, de Inglaterra é bom saber os..., as coisas de Londres, tudo.
- Professora:** A cultura? Estás a falar da cultura?
- Aluno:** Sim.
- Professora:** E não há assim nenhuma... Portanto, gostas de perguntas orais... E mais?
- Aluno:** Por exemplo, aulas teóricas em que a professora explica. Por exemplo, convém conhecermos algumas tradições daquele país,... alguns costumes..., algumas coisas... Coisas, por exemplo, diferentes daqui de Portugal.
- Professora:** E quais... Há assim alguma atividade que te lembres que tenhas gostado mais de fazer nas aulas de Espanhol ou de línguas estrangeiras?
- Aluno:** Este ano?
- Professora:** Sim, por exemplo.
- Aluno:** Se quer que lhe diga, uma coisa que eu gosto de fazer em Inglês são, por exemplo... Eu, a última coisa que eu fiz que gostei mesmo em Inglês foi o chapéu. O chapéu que nós fizemos e vamos ter que apresentar esse trabalho. Até para nós mostrarmos um bocado o que é que nós podemos fazer com isso... Adaptarmos alguma tradição, um campeonato... mais ou menos... 37:40
- Professora:** No que diz respeito às línguas estrangeiras tens alguma estratégia ou forma de aprender melhor? Um “truque” que possas usar...
- Aluno:** Se quer que lhe diga eu até acho que sou melhor em línguas do que nas outras disciplinas... Eu não tenho ideia...
- Professora:** Não fazes nada de especial...
- Aluno:** Só estar atento nas aulas, ouvir acho que também ajuda muito.
- Professora:** A lupa que normalmente tens contigo (dizes que trazes as duas contigo, certo?)...
- Aluno:** Sim, ando sempre com as duas.
- Professora:** Preferes usar as tuas lupas ou a lupa TV?
- Aluno:** Eu agora já estou habituado à lupa TV nas salas, portanto também é mais fácil. Já estou habituado aos dois.
- Professora:** Quais é que são as principais dificuldades que sentes nas aulas quando o professor está a transmitir a informação?
- Aluno:** Se for no quadro...
- Professora:** É olhar para o quadro?
- Aluno:** É olhar para o quadro... não consigo ver nada.
- Professora:** E o videoprojetor?
- Aluno:** O videoprojetor é só mesmo se estiver aqui em frente porque desfoca um bocado a visão... Tenho de ir logo para o computador. O computador tem uma imagem mais nítida.
- Professora:** E quando é no computador, vês bem?
- Aluno:** Vejo melhor se estiverem as imagens ampliadas. Mas levo a lupa de mão e vejo lá¹⁰³, leio alguma coisa...
- Professora:** Quais é que são, nas aulas de Espanhol, as atividades que para ti são mais difíceis de

¹⁰³ Entenda-se por “lá”, o monitor.

resolver?

Aluno: Por exemplo, algumas cartas que nós temos de escrever... a gente não compreende muito bem. As cartas, por exemplo de... A última vez fizemos uma carta que foi... Era fazer uma... Fazemos um texto que era um aluno de 19, 20 e tal anos e tínhamos uma bolsa e tínhamos uns horários e colocar em que dias era ou... Essas coisas todas! Isso para mim foi um bocado complicado.

Professora: Para ti é complicado escrever.

Aluno: Não. Escrever é a escrita espanhola e em Inglês... É difícil porque, como eu já disse, não sou muito bom a escrever.

Professora: Os professores de língua estrangeira costumam dar-te outro material além daquele que tens no manual? Por exemplo fichas...

Aluno: Dão, dão!

Professora: E estão adaptadas?

Aluno: Em Inglês estão mais adaptadas. Em Espanhol as fichas de avaliação também são ampliadas e em Inglês, o último teste que eu fiz, não foi ampliado porque eu tinha o sistema de ampliação de caracteres, a lupa TV.

Professora: Mas sem ser teste?

Aluno: Sem ser teste?

Professora: Costumam dar-te fichas de trabalho?

Aluno: Dão, dão fichas de trabalho. No início do ano, como eu não tinha a lupa TV, era mais fácil ler sem lupa de mão, ampliado do que estar sempre ali, com a lupa... até porque faz mal à coluna.

Professora: Por estares sempre curvado...

Aluno: Sim, sim.

Professora: Mas é suficiente então, a ampliação de caracteres?

Aluno: A ampliação de caracteres, acho que sim. Agora sim, já estou habituado. Antes não estava habituado, ficava meio confuso.

Professora: Quando tens os caracteres aumentados achas que consegues ler bem, normalmente? Ou há alguma coisa que te lembres que, por exemplo, podia estar melhor...

Aluno: Às vezes sinto um bocado que está inclinado para o lado e tenho de estar... Mas às vezes acho que é dos livros também. Mas às vezes sinto que tenho de estar muito inclinado para o lado, não é? E que tenho de estar ali a meter aquilo direito.

Professora: No que diz respeito aos conhecimentos que tens de língua estrangeira, achas que estás ao mesmo nível dos teus colegas? Sabes tanto como eles e eles tanto como tu?

Aluno: Acho que sim. Acho que há piores notas que e(que podem melhorar, claro)... que as minhas, não sou o melhor da turma.

Professora: Alguma vez te sentiste mal na sala de aula por não conseguir resolver alguma atividade?

Aluno: É sempre mau não saber alguma coisa... Por exemplo, em Matemática... eu sei que estamos a falar de outras línguas, mas em Matemática é sempre mau estar ali a tentar uma coisa que até já ouvi no apoio...

Professora: E relacionado com a falta de visão, alguma vez sentiste essa... dificuldade: não conseguir resolver uma atividade porque não estás a ver bem?... Já sentiste isso?

Aluno: Se a gente tiver que..., por exemplo, se tiver que ver uma coisa na imagem, eu tenho que ir para o computador... Mas sem computador... não dá.

Professora: E como é que vês quando não tens computador?

Aluno: A professora, quando não consigo ver, até diz para não fazer. Faço outras coisas...

Professora: Fazes outra coisa...

Aluno: Sim, quando tenho...¹⁰⁴

¹⁰⁴ Nota-se alguma ironia na resposta.

Professora: (risos) Acontece alguma coisa nas aulas que não gostarias que acontecesse? Alguma situação vivida...

Aluno: Não sei, não sei...

Professora: Não... Nunca pensaste nisso...

Aluno: Não.

Professora: Costumas ouvir audiolivros?

Aluno: Audiolivros? Como por exemplo: “O moodle”? Que é o site escolar... ou por exemplo meter uns CD’s... Ouço quando é nos testes. Nós ouvimos para fazer a compreensão oral.

Professora: Ou seja, os textos...

Aluno: Sim, os textos mesmo em língua espanhola que é para as pessoas ouvirem e escreverem no papel.

Professora: Em vez de estares a ler utilizando a visão, estás a compreender o texto audio.

Aluno: Sim, mas isso era mesmo para todos. A professora mete o CD...

Professora: Ah, ok. Está bem. Isso são aqueles exercícios de compreensão oral. Mas há livros na internet que são chamados “audiolivros”... podes ouvir, imagina, uma obra literária em vez de estares a ler livros... Alguma vez ouviste?

Aluno: Não.

Professora: E em Espanhol, costumas ouvir algum tipo de ficheiro, mesmo desses que a professora mostra na aula? Na internet, na televisão...

Aluno: Gosto às vezes de ver videos no projetor.

Professora: Já ouviste falar no Programa *Daisy*?

Aluno: *Daisy*...

Professora: Programa *Daisy*.

Aluno: Já ouvi falar mas não sei muito bem o que é.

Professora: E ouviste a quem, lembras-te? Ou onde?

Aluno: Ouvi falar na sala de Braille.

Professora: Dá-me sugestões de atividades que gostasses de ver realizadas numa aula de língua estrangeira.

Aluno: Eu no ano passado iam lá pessoas que estavam aqui em Portugal (pessoas de outros países que falam língua estrangeira)... Foi lá uma professora mexicana, no ano passado, para nós falarmos, fazer perguntas...

Professora: E gostaste dessa atividade?

Aluno: Gostei porque, do tempo que ela também disponibilizou pra nós, foi mostrar um bocado da sua cultura, da sua maneira de pensar e do que acha aqui de Portugal... Era para nós falarmos um bocado com ela na língua dela, que era o Espanhol.

Professora: Vou colocar-te só mais duas ou três questões sobre as aulas que dei. Das aulas que dei, recordas alguma atividade de que tenhas gostado mais?

Aluno: Uma atividade que tenha gostado mais?... Aquilo do... aquela atividade que nós fizemos que foi da... das “enfermedades”, foram duas até! Uma das “enfermedades” e outra que foi do Natal e do Ano Novo.

Professora: A das “enfermedades”, aquela dos cartões?...

Aluno: Era uma que tínhamos de dizer o que é que era cada uma...

Professora: E gostaste porquê? Por que é que gostaste em especial dessas?

Aluno: Eu já vou imaginar aqui uma história (risos)... É bom porque quando vamos, por exemplo, a Espanha, pode acontecer alguma coisa (espero que não aconteça), mas se me acontecer alguma coisa (cortar ou assim)... era bom saber dizer alguma coisa.

Professora: E na última unidade que tivemos, recordas-te do que falámos?

Aluno: Não me recordo muito bem... Só se foi aquilo da...

Professora: Era sobre trabalho... vimos reportagens...

Aluno: Ah, ok!

Professora: ... respondemos a anúncios... responderam vocês.

Aluno: Sim, sim.

Professora: Qual é que tu gostaste mais? Daquilo que foi feito.

Aluno: Daqueles temas que a gente ouviu ou...

Professora: Da última unidade, das últimas duas aulas.

Aluno: Gostei da parte em que tivemos de fazer aquela ficha que tínhamos de ouvir e escrever na ficha qual era o trabalho relacionado...

Professora: ...com aquele som. Mais?

Aluno: Gostei também daquele, das últimas aulas, gostei daquela que tínhamos de dizer uma profissão, dizer uma frase em Espanhol... E também explicar o que queríamos ser quando fôssemos adultos.

Professora: E daquele trabalho em grupo? Recordas-te? Tinham de responder a um anúncio...

Aluno: Ah, sim! Lembro-me. Também gostei, também gostei desse. Eram os entrevistadores...

Professora: E de ver aquela reportagem da entrevista de trabalho?

Aluno: Da entrevista de trabalho? Daquela reportagem?...

Professora: Recordas-te qual era?

Aluno: Sim. Havia uma senhora... Sim, foi bom para ver a realidade das coisas ligadas ao trabalho... ou o que pode acontecer. Naquele caso acho que foi uma surpresa a senhora ter o trabalho que teve...

Professora: Acabou a fazer limpeza... Agora que recordamos as aulas, qual é que selecionarias como a que te ajudou mais ou que foi mais fácil para ti perceber as coisas?

Aluno: Eu acho que foi a da “enfermedades”. Eu nunca tinha ouvido falar nas coisas, nas “enfermedades”..., medicamentos e essas coisas da medicina.

Professora: Achas que as atividades que as atividades que estão relacionadas com a audição te podem ajudar mais que as outras? É uma pergunta porque o que estou a dizer pode ser disparatado...

Aluno: Depende. Se eu compreender aquela língua... Também não é só ouvir, também tenho de aprender mesmo “de ver”. Se eu olhar aquilo¹⁰⁵ e vir aquela língua...

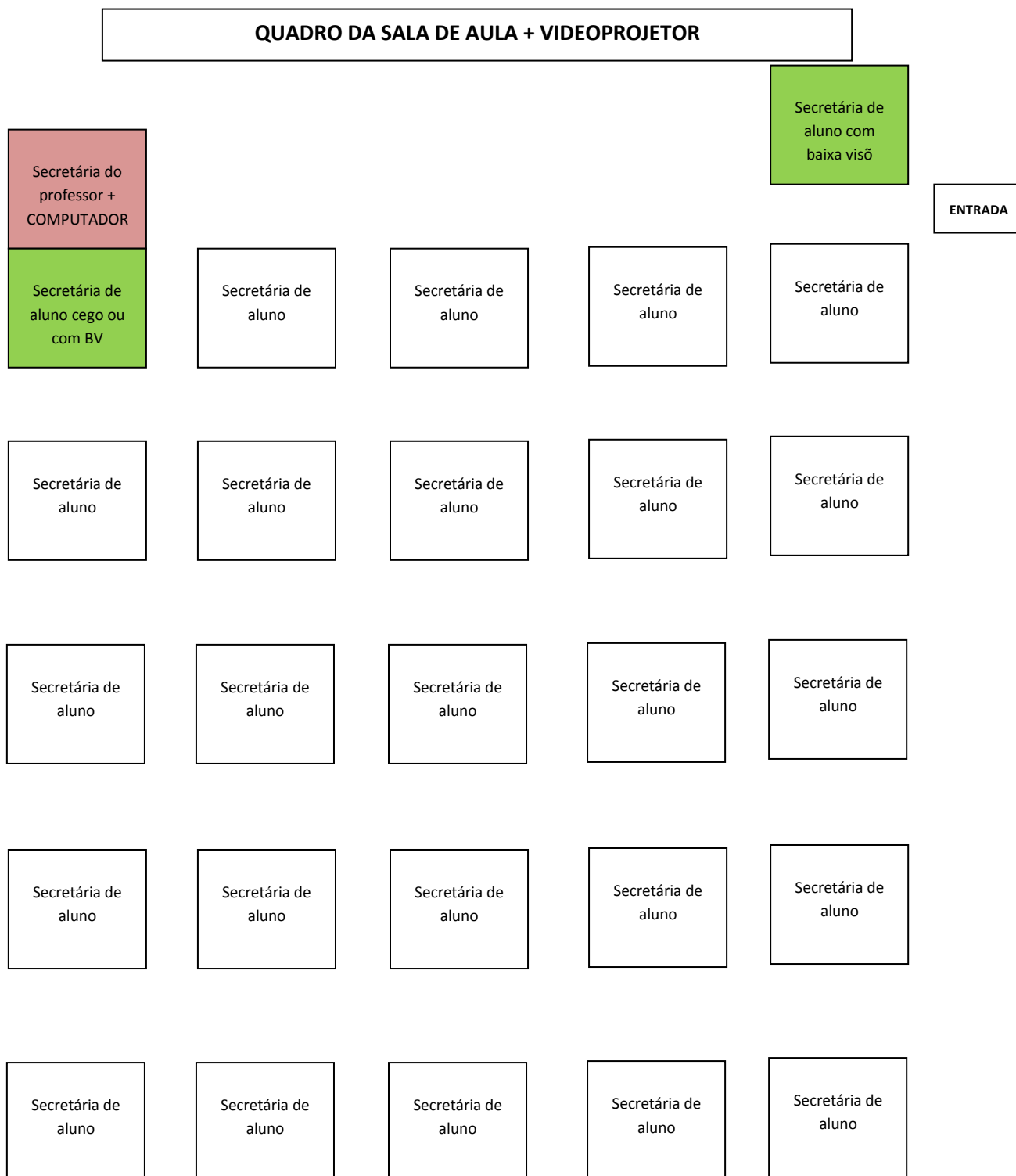
Professora: ... se olhares para o computador...

Aluno: ... se aquilo até nem era tão difícil como parecia, até consigo fazer com a audição. Até consigo fazer com a audição... Nem tudo, não é? Porque... pronto.

Professora: Pronto. Agradeço-te este “tempinho” que foi longo. Somos conversadores os dois... E se tiveres alguma sugestão podes ir dando ou dizendo... Está bem? Obrigada.

¹⁰⁵ O aluno aponta para o computador do professor, que está na sala.

Disposição das salas de aula onde, normalmente, decorrem as aulas de LE. De referir que as secretárias são individuais, quadradas com medidas 50 cm x 50 cm (medidas aproximadas).



Transcrição da entrevista realizada ao *Miguel*

Transcrição de entrevista gravada, realizada a um aluno com baixa visão, de nível A1 de Espanhol, com autorização prévia do encarregado de educação, bem como do Ministério da Educação e da Agrupamento de escolas Rodrigues de Freitas. Todas as questões foram fielmente transcritas (normalmente, sem qualquer correção sintática), pelo que existem – ao longo do diálogo – grandes traços característicos do discurso oral que não foram suprimidos e/ou alterados. De notar que o aluno não é português, pelo que poderão existir, além de erros ao nível da sintaxe, alguns erros lexicais. Duração da entrevista: cerca de 53 minutos.

- Professora:** Eu vou fazer esta entrevista mais ou menos dividida em três sub-grupos: algumas perguntas de âmbito geral, depois mais relacionadas com a escola e depois mais relacionadas com a língua estrangeira. Com línguas estrangeiras, está bem?
- Aluno:** Sim, stora.
- Professora:** Pronto. Diz-me... Quando é que te apercebeste que estavas a perder a visão? Tens ideia? Foi há muito tempo, foi há pouco?... Sempre viste bem? Como é que foi?
- Aluno:** Acho que como a minha doença é genética, quando nasci já era assim. Mas quando eu era pequeno e a minha mãe reparou que quando estava a fazer TPC, etc., eu aproximava-me muito ao livro e ela descobriu.
- Professora:** A partir da primária, então.
- Aluno:** Exatamente. Quando estava na (...) ¹⁰⁶.
- Professora:** E antes disso nunca se tinha apercebido de nada?
- Aluno:** Não.
- Professora:** E tu? Tu próprio não te apercebeste de nada?
- Aluno:** Não, não senti.
- Professora:** Foi a tua mãe, então, ao perceber que estavas muito perto do livro...
- Aluno:** Exatamente. É isso.
- Professora:** E depois foste ao médico?
- Aluno:** Sim, na (nome do país) fui e depois o médico disse “É genético”. Pra já ainda não há cura.
- Professora:** Mas tens notado alguma diferença?...
- Aluno:** Sim, sim. Na escola muitas vezes não consigo ver ao quadro o que a professora está a escrever. Por isso tive de aproximar muito e a professora também acha estranho, mas como os meus pais já tinham dito à professora, por isso...
- Professora:** Estás a falar de agora, do presente? Ou dessa altura?
- Aluno:** Dessa altura. E agora também.
- Professora:** Quando... Ou seja, tu eras pequenino, no fundo... Tinhas 7, 8 anos?...
- Aluno:** 5, 6 anos.
- Professora:** Quando se aperceberam e depois foi diagnosticada?
- Aluno:** Sim, sim.
- Professora:** E essa doença genética vai-se manter assim, pode aumentar, pode diminuir?...
- Aluno:** Sim, os médicos dizem que vai manter assim. Desde pequeno até agora acho que sempre mantive assim esta visão.
- Professora:** Ok. E quando eras pequenino sentiste alguma revolta, ou sentes alguma revolta, ou estás de bem contigo próprio?
- Aluno:** Quando eu era pequeno estava bem comigo próprio, agora é que me sinto um

¹⁰⁶ Supressão do nome do país de origem para que o aluno não possa ser indentificado, nem no presente, nem no futuro.

bocadinho... como é que eu hei-de dizer? (ri-se) É mais complicado porque agora é que penso um bocadinho no meu futuro: que trabalho posso ter? Qual a saída? É mais complicado...

Professora: Agora tens mais noção se calhar de...

Aluno: Sim.

Professora: ... das dificuldades. É isso?

Aluno: Sim, sim. Exatamente.

Professora: Sentes-te inseguro nos lugares que não conheces? Ou estás à vontade?...

Aluno: Não percebi a pergunta...

Professora: Como é que te sentes em lugares que não conheces? Imagina que vais para um sítio novo...

Aluno: Acho que não faz grande diferença.

Professora: Sentes-te bem, não te sentes perdido?

Aluno: Basicamente é só por causa da língua... Há 2 anos atrás eu fui a (SUPRIMIDO. indica o nome do país dele) sozinho, lá eu conheço muito bem porque... Não conheço bem, mas como sei dominar bem o (SUPRIMIDO. É indicada a língua do aluno), sem problema! Como tenho baixa visão, ao pedir ajuda uso alemão, tive grande dificuldade. Lá sinto-me um bocadinho... Como é que eu hei-de dizer?...

Professora: Estás cá há quanto tempo?

Aluno: Já estou aqui há 6 anos, mais ou menos...

Professora: 6 anos. Ou seja, frequentaste aulas em (SUPRIMIDO. É dito o nome do país do aluno), certo? Andaste lá na escola?

Aluno: Sim.

Professora: Até que idade? Mais ou menos...

Aluno: Lá... até mais ou menos aos 13, 14 anos.

Professora: E depois vieste para cá?

Aluno: Hum... hum... (em tom de concordância)

Professora: Sentiste diferença na escola? Já agora...

Aluno: Sim, sim. Uma grande diferença: cultura, a língua, etc. Totalmente diferente, comparar com (SUPRIMIDO. Indicado nome do país de origem do aluno).

Professora: O que é que é melhor? (risos)

Aluno: O que é que é melhor? Hum... Gostei mais do ambiente...

Professora: Tudo... no geral... O que tu quiseses...

Aluno: Sim. As pessoas são mais alegres...

Professora: Aqui?

Aluno: Sim, sim. Lá as pessoas são mais fechadas, tímidas, não falavam assim muito... E aqui senti-me muito alegre.

Professora: Bem ambientado?

Aluno: Exatamente. Gostei imenso de tudo.

Professora: E ao nível da escola, de como funciona a escola lá e como funciona a escola cá?

Aluno: Eu acho que lá as pessoas são muito mais exigentes para os alunos. E aqui é mais... (como é que eu hei-de dizer?). Mais... falta-me a palavra. (risos)

Professora: Facilitam?

Aluno: Facilitam muito, sim.

Professora: Demais, então?

Aluno: Exatamente. Acho que aqui também deveriam ser mais um bocadinho exigentes, não como (SUPRIMIDO. Indicado nome do país de origem do aluno). Lá já é demais! Lá até os alunos trabalham... Não é trabalhar, é estudar até aos fins-de-semana. Por isso eu acho que é muito exigente, eles não têm tempo livre para descansar, para fazer outras coisas que eles gostem.

Professora: E a nível de apoios? Por exemplo, aqui há outros apoios... Estou a referir-me por exemplo aos equipamentos... Tinhas algum? Lá também têm?

Aluno: Lá não tinha nada dessas coisas. Naquela altura ainda não existia, acho eu...

Professora: Como te caracterizas como pessoa? Voltando só um bocadinho atrás porque depois já falaremos da escola.

Aluno: Está bem, professora.

Professora: Como é que és?

Aluno: Com os meus amigos, com colegas?

Professora: Como pessoa. Adjetivos que te caracterizem... Se tivesses que descrever-te a ti próprio...

Aluno: A mim próprio?!

Professora: ... a outras pessoas, como é que te descrevias?

Aluno: Eu? A mim próprio?... (hesita)

Professora: Nunca pensaste nisto?

Aluno: Pensei, sim. Eu acho que sou uma pessoa tímida, sou pessimista, sempre a pensar numa coisa negativa. Por exemplo, a seguir vou fazer teste de espanhol e já estou a pensar que vou tirar uma negativa, etc. E os meus amigos que me estão a apoiar dizem “Não podes pensar assim, tens de ser optimista.”

Professora: E na família?

Aluno: Na família... falo muito com eles. Sim, sou mais alegre em casa. Também acho que tem a ver com as línguas... Tem a ver com a língua porque ainda não domino muito bem o Português e acho que tem uma “parede” com os meus amigos¹⁰⁷... Por isso não consigo falar tudo...

Professora: Tudo aquilo que pensas?

Aluno: Sim, sim, exatamente. Às vezes faltam palavras...

Professora: E como achas que as outras pessoas te vêem a ti? Como achas que te descrevem?

Aluno: Que sou uma pessoa simpática... depois acho que eles não me trat... (hesita)

Professora: “Não me tratam?”

Aluno: Não me tratam mesmo por amigo, amigo. É assim como um colega na escola. Acho que é só assim.

Professora: Mas tens amigos?

Aluno: Tenho poucos.

Professora: Como é que esses amigos te vêem?

Aluno: Maioria deles são ...¹⁰⁸ (suprimido).

Professora: E como é que eles te descreveriam? Se eu lhes fosse perguntar: “Como é o teu amigo”? O que é que eles me diriam?

Aluno: Talvez... (pára). Nunca pensei nisso.
(Risos do aluno e da professora)

Professora: E a tua mãe, como é que te vê? Normalmente os de casa conhecem-nos melhor... Se tivesse que te descrever, o que é que ela me diria?

Aluno: Acho que sou uma pessoa simpática, inteligente (ela acha que eu sou inteligente), só que acha que não me esforço assim tanto. Ela acha que sempre arranjo razão para não estudar. E ela muitas vezes ficava chateada comigo e... (hesita) pronto!

Professora: Do que é que gostas mais e menos?

Aluno: Do que gosto mais e menos?

Professora: Tudo. Isto é, no geral?... Do que é que gostas mais?

Aluno: Gosto de passear com os meus amigos, gosto de praticar desporto e gosto, quando ficar baixo, gosto de ficar sozinho em casa, tocar um instrumento para relaxar um bocadinho. E depois, o que não gosto de fazer? Nem eu sei!

¹⁰⁷ Neste caso seria mais correto dizer “colegas” já que se referia aos colegas da escola/turma.

¹⁰⁸ Foi suprimida a nacionalidade referida para não haver uma possível identificação do aluno.

Professora: (Risos) E no mundo, do que é que não gostas?

Aluno: No mundo?

Professora: Em tudo. Pensando na escola, ou no trabalho, ou... O que é que não gostas?

Aluno: Não gosto... (pausa enquanto reflete)

Professora: Não há nada? És feliz.

Aluno: Sim. Eu gosto de experimentar tudo.

Professora: (risos) E o que é que te irrita? Algo que te irrite mesmo.

Aluno: Irritar, irritar... O inimigo!

Professora: O inimigo? (risos) E o que é que te emociona?

Aluno: Emocionar?... Como assim?

Professora: O que é que te... Sabes o que é “emocionar”?

Aluno: Hum...¹⁰⁹

Professora: Algo que te deixa tão feliz que te dá vontade de chorar, por exemplo.

Aluno: Emocionar... Hum... Quando consigo uma coisa que eu acho que é muito, que é impossível. Isso faz-me emocionar.

Professora: E o que é que te deixa muito feliz?

Aluno: Algo que me faz feliz?...

Professora: Sim.

Aluno: Ter uma namorada.

Professora: (risos)

Aluno: Eu acho que... como é que é?... Conquistar uma rapariga ou conquistar uma menina é TÃO difícil.

Professora: É difícil?

Aluno: Não sei o que é que elas pensam... Nunca, nunca vou saber. (risos)

Professora: Mas isso vai ser difícil. (risos)

Aluno: Vai ser difícil... Eu já andei atrás de três raparigas e nenhuma consegui! Nenhuma delas consegui. (risos)

(Risos da professora e do aluno)

Professora: É porque ainda não chegou o momento. E o que é que te deixa triste?

Aluno: Triste... Hum (Pausa enquanto reflete) Acho que quando tiro más notas e fico um bocadinho triste. Normalmente costumo ficar em casa..., penso um bocadinho onde é que eu falhei e a seguir que eu não tenho estudado muito e podia estudar mais...

Professora: Então preocupa-te, a escola?

Aluno: Preocupa-me sim. Desde o ano passado.

Professora: Por algum motivo em especial, “desde o ano passado”?

Aluno: Acho que desde estes dois anos atrás, stora.

Professora: Mas por algum motivo em especial ou... (aluno interrompe).

Aluno: Sim, sim. Desde o 5º ano até ao 8º (mais ou menos) eu era um... assim... Não era um bom aluno para os professores. Eu faltava muitas vezes e foi por causa dos jogos de computador (parte suprimida por referir o seu país) porque eu jogava e depois ficava viciado...

Professora: E aconteceu alguma coisa que te tenha feito mudar desde esses dois anos para cá? Nesse período, antes eras... não eras mau aluno, mas digamos que demonstravas pouca responsabilidade... E depois mudaste por algum motivo em especial ou foi a idade que te fez pensar?

Aluno: Tive alguns fatores, motivos. A primeira e a mais importante foi a minha mãe. Ela descobriu que eu andava a faltar muitas vezes à escola e as minhas professoras ligaram para a minha mãe e diziam a eles que eu estava a faltar muito e depois, quando ela

¹⁰⁹ Percebe-se que o aluno desconhece o significado.

descobriu, chateou-se muito. Então eu, naquela altura...

Professora: Começaste a pensar de maneira diferente...

Aluno: Sim. Tinha de ser diferente. Tinha de deixar os jogos realmente porque aquilo não é um mundo real. Eu não vou aprender ou ganhar nada. O que eu tenho de fazer mesmo é estudar, estudar agora para o meu futuro.

Professora: Em relação às pessoas que vêm completamente, sentes-te em vantagem em alguma coisa? Ou seja, em que é que notas mais a diferença?

Aluno: Hum... (Reflete durante algum tempo)

Professora: Não há diferença? Estás à vontade para não me responder, para dizer “não sei, nunca pensei”, ou refletir um bocadinho.

Aluno: Acho que não há nada...

Professora: E em vantagem?

Aluno: Vantagem?

Professora: O que é que achas que tu fazes melhor, vês melhor ou sentes melhor em relação àqueles que vêm?

Aluno: (reflete) Acho que aquilo que aquilo que tenho feito, acho feliz para os outros...

Professora: Não estás a perceber a minha pergunta, não é?...

Aluno: Sim, não percebi muito bem.

Professora: (risos) Imagina: eu vejo completamente bem e os teus colegas (ou pelo menos assim penso) e tu não. O que é que eu posso fazer melhor em relação a ti? Ou o que é que achas que eu consigo fazer melhor que tu? Ou fazemos exatamente as mesmas coisas e achas que não há diferença?

Aluno: (faz sinal que “não” com a cabeça)

Professora: Não? E tu consegues fazer alguma coisa melhor que eu?

Aluno: Não.

Professora: Achas então que não há diferença entre as pessoas que vêm mal e as pessoas que vêm bem?

Aluno: Acho que tem uma diferença.

Professora: Então? Diz-me.

Aluno: Por exemplo, as pessoas normais podem falar com os amigos; mas para mim, falar comigo é muito mais difícil.

Professora: É mais difícil integrares-te?

Aluno: Sim, é a minha parte. Eu é que não consigo integrar com eles, então eles têm... (interrompe discurso).

Professora: E achas que é por causa da visão?

Aluno: Sim.

Professora: Achas que é por causa da visão? Achas que tem relação com o facto de não te integrares tão bem no grupo?

Aluno: Esse é um dos motivos. Há outros

Professora: Então?

Aluno: São dois motivos; um por causa da visão, outro por causa da língua, não tenho bem domínio

Professora: Então estás a falar neste caso, com os portugueses?

Aluno: Exatamente.

Professora: E com os teus amigos (...) ¹¹⁰?

Aluno: Com os meus amigos (...) não há problema porque eles me tratam por amigo, mesmo amigo e eu também os trato por amigos. E nós falamos de tudo, de todos os assuntos, falamos... debatemos (com os rapazes porque com as raparigas fico mais tímido, não

¹¹⁰ Foi dada a conhecer a nacionalidade, motivo pelo qual se suprimiu do diálogo.

consigo falar tudo com elas).

Professora: (risos) Também és muito tímido.

Aluno: É verdade. (risos)

Professora: Tens ídolos?

Aluno: O que é isso?

Professora: Ídolos... Modelos a seguir: um cantor, um ator,... Ou pessoas que sejam ídolos por... (interrupção)

Aluno: Acho que tenho um.

Professora: Então?

Aluno: É um francês, Richard Clayderman. Ele é pianista e gosto de muitas músicas dele. São muito relaxadas...

Professora: Relaxantes?...

Aluno: Muito relaxantes, exatamente.

Professora: E gostas de ouvir, é?

Aluno: Hum, hum. Gosto, muito.

Professora: E na vida? Assim, pessoas que para ti sejam um ídolo, um modelo?

Aluno: Talvez... Antigamente? Eu pensava que o meu primo é¹¹¹ o meu ídolo, mas agora eu acho que já não é assim porque ele acho que não tem grande sucesso.

Professora: (risos)

Aluno: Por isso... (risos) a ideia muda.

Professora: Gostas de música ou desporto? Há pouco falavas que praticas desporto. Praticas algum?

Aluno: Sim, sim.

Professora: Qual é?

Aluno: Eu ando no ginásio e depois pratico natação.

Professora: E gostas? Não sentes entrave nenhum em praticar esses desportos?

Aluno: Não.

Professora: O que fazes nos teus tempos livres?

Aluno: Nos tempos livres? Basicamente aquilo que já tenho dito: ir ao cinema e depois ir passear com os meus amigos e fim-de-semana vou ao ginásio sozinho, com a minha mãe e a minha irmã. Ao ginásio, natação e etc.

Professora: Achas que há preconceito em relação às pessoas cegas e com baixa visão? No teu caso, mais especificamente, pessoas com baixa visão, achas que há preconceito? Sabes o que é preconceito?

Aluno: Não.

Professora: Terem uma ideia errada daquilo que é a pessoa com baixa visão? Ou uma ideia pré concebida. Ou seja, pensam: “as pessoas cegas são todas assim” ou “as pessoas com baixa visão são todas desta forma”.

Aluno: Acho que isso não tem a ver.

Professora: Não?

Aluno: Não. Acho que isso tem a ver com cada um. Cada um pensa e... (interrompe). Muitas vezes eu vejo montes de cegos e cegas e eles estão tão felizes. Eu não sei como é que eles sentem. E depois eu sou uma pessoa com baixa visão, mas ainda consigo ver alguma coisa, mas eu acho que ainda sou pior que aquelas pessoas que não têm visão.

Professora: Porquê?

Aluno: Hum... (pensativo)

Professora: Achas que é pior ter baixa visão do que ser cego, é isso? Disseste: “eu estou pior do que aqueles que não vêem”.

Aluno: Sim.

¹¹¹¹¹¹ O aluno devia querer dizer “era”.

Professora: Porquê? Explica-me essa ideia. Por que é que dizes isso?

Aluno: Sim. Há três grupos: há pessoas normais, há pessoas que são totalmente cegas e eles não conseguem ver nada, eles já se habituaram.

Professora: Hum, hum.

Aluno: Mas para mim, que estou no meio, nem é normal, nem é totalmente cego. Então sinto-me diferente, muitas vezes sinto que não tenho essa, uma capacidade para fazer aquilo que as pessoas normais conseguem e eu acho que não vou conseguir fazer aquelas coisas que eles conseguem.

Professora: E em relação aos cegos?

Aluno: Isso tem a ver com... como é que é? (aponta para o peito=

Professora: Tem a ver com o teu coração, é isso?

Aluno: Não, não tem a ver com coração, tem a ver com... (para o discurso)

Professora: Com a tua maneira de estar?

Aluno: Com a felicidade.

Professora: Com a felicidade?

Aluno: Eles são mais felizes do que eu.

Professora: Achas?!

Aluno: Eu acho.

Professora: Em que é que vês isso? Como é que sentes isso?

Aluno: Hum... Experiência? É aquelas pessoas que eu tenho visto.

Professora: Mas porquê? Riem mais? Andam mais? Choram mais?

Aluno: Sim, riem mais.

Professora: E achas que isso está associado à visão ou será uma questão pessoal?

Aluno: Tem a ver com as duas coisas.

Professora: Com as duas coisas?

Aluno: Com as duas coisas, sim.

Professora: E – agora desculpa a pergunta, não é para ofender, mas é só para tentar perceber aquilo que tu sentes...

Aluno: Sim, sim.

Professora: ... tu sentes que preferias ser cego do que ser um aluno com baixa visão?

Aluno: Isso não.

Professora: Ah.

Aluno: Nunca pensei isso. Eu prefiro ser... ter baixa visão do que ser cego porque assim ainda consigo fazer algumas coisas. Eu acho que eu, se eu quiser esforçar, acho que ainda consigo atingir, chegar a um ponto que eu consiga.

Professora: Eu só estava a tentar perceber porque é que dizias que...

Aluno: Mas eu estava a dizer por causa da felicidade... e eu acho que muitas vezes eles têm mais felicidade, são mais alegres, os amigos deles não têm dificuldade em integrar...

Professora: ...dificuldades de integração? Agora vamos passar a falar de questões escolares. Com que idade é que tu começaste a ir para a escola? Foste para a pré-primária?

Aluno: Para aqui?...

Professora: Não. Para a “escola escola”. Desde sempre...

Aluno: Escola...

Professora: Foi para a primária, diretamente?

Aluno: Eu não lembro bem...

Professora: (risos)

Aluno: Acho que para aí 8 anos.

Professora: E recordas-te do primeiro dia de aulas ou das primeiras sensações?

Aluno: Já não me lembro.

Professora: A escola era uma escola onde havia meninos para todas... hum, completamente diferentes

uns dos outros ou era uma escola especial? Não.

Aluno: Era uma escola normal.

Professora: Com todo o tipo de alunos.

Aluno: Exatamente.

Professora: Até porque a tua mãe não sabia ainda, soube depois, não é?

Aluno: Sim, exatamente.

Professora: Sentiste-te bem recebido pelos colegas, professores?

Aluno: Naquela altura, acho que sim.

Professora: E aqui? Só pra comparar.

Aluno: Comparar?

Professora: Com Portugal. Aqui sentiste-te bem integrado por todos?

Aluno: Sim, com os professores sim. Senti-me, sim. Mas com os meus amigos ainda existe aquela parede que eu falei que é muito difícil partir.

Professora: Alguma vez pensaste (se calhar não e só estou perguntar para perceber), alguma vez pensaste em aprender Braille?

Aluno: Não pensei, mas um professor meu do ano passado, ele já... já, como é que é...

Professora: ... sugeriu-te?

Aluno: Sim e já aprendi com ele algumas coisas.

Professora: E porque é que ele to sugeriu?

Aluno: Ele estava com medo que... Ele estava a dizer que a minha visão pode piorar no meu futuro. Para garantir que consiga viver numa sociedade. Ele acha que é melhor aprender Braille.

Professora: E tu não continuaste, pelo que eu percebi...

Aluno: Sim, eu não continuei.

Professora: Não? Mas por opção própria?

Aluno: Exatamente.

Professora: Decidiste que não querias continuar a aprender?

Aluno: Hum, hum.

Professora: Porquê?

Aluno: Porque eu acredito em mim próprio, acredito por espírito ou por alma que eu não vou ser cego...

Professora: E portanto não vais precisar de aprender Braille.

Aluno: Sim, exatamente. Só por isso.

Professora: Tiveste algum professor ou alguém que te tenha marcado? Um professor em especial, que te tenha marcado ou que te marque no presente, que seja importante ou que, por algum motivo seja diferente dos outros.

Aluno: Marcar? Sim, antigamente tive uma professora desde o 4º ano ao 9º ano. Ela apoiou-me, foi a minha professora de apoio. Ela era fantástica! Ela... quando tiver dificuldade, algumas coisas eu trato-lhe como amiga.

Professora: Então é por isso? Ela ajuda-te e é por isso que é especial. Mas já não é tua professora?

Aluno: Já não é.

Professora: Foi cá na escola?

Aluno: Não, foi na outra escola.

Professora: Há quanto tempo é que andas aqui na escola?

Aluno: Nesta escola?

Professora: Nesta.

Aluno: Já andei 2 anos. Ando aqui 2 anos.

Professora: Este é o 2º ano letivo?

Aluno: Exatamente.

Professora: E adaptaste-te bem?

Aluno: Sim, acho que sim. Com os meus amigos e com os meus professores até funcionários.

Professora: Tudo bem?

Aluno: Toda a gente.

Professora: E achas que é fácil movimentares-te na escola? Andas normalmente, não tens problemas, algum entrave que sintas? Algum entrave, alguma barreira, algo que pudesse estar melhor...

Aluno: Por causa dessa visão?

Professora: Sim, por causa da falta de visão.

Aluno: Não, não senti nada. Eu acho tudo muito normal aqui na escola, a andar...

Professora: Sentes-te sem problemas. E ao vir para a escola, no primeiro dia, vieste ver como eram as instalações ou foi logo no primeiro dia de aulas para toda a gente, foi o teu primeiro dia de aulas também?

Aluno: Não foi no primeiro dia.

Professora: Então vieste antes?

Aluno: Sim.

Professora: Vieste conhecer a escola antes sozinho?

Aluno: Nas férias, com um amigo meu. E ele estava a dizer que esta escola é muito, muito... como é que eu hei-de dizer? É assim uma escola séria, pela característica. Não é característica... ... pela dimensão? Pela arquitetura?

Aluno: Sim, sim, arquitetura da escola. Ele achou que é mais cómoda. Eu achei talvez... uma escola que parece a *Casa Branca*.

Professora: (risos da professora e do aluno)

Aluno: Já estava com medo como tinha que me integrar nesta escola.

Professora: Achas que os professores te ajudam a ti da mesma forma que ajudam os teus colegas? Ou há alguma diferença?

Aluno: Com algumas professoras, sim.

Professora: Explica melhor.

Aluno: Eu às vezes... Algumas professoras preocupam-se mais comigo. Ou melhor, a mesma coisa para mim e outros colegas.

Professora: Ou seja, são iguais: quer para ti, quer para os teus colegas, é isso? E outros?

Aluno: Há algumas professoras que não são assim.

Professora: Sentes diferença?

Aluno: Sim. Sinto-me sozinho nas aulas e ela também não está a perceber a minha situação e às vezes elas não conseguem... ... chegar a ti.

Aluno: Exatamente.

Professora: Como é para ti o bom professor?

Aluno: Um bom professor?

Professora: Como é?

Aluno: Hum... também nunca pensei nessa...

Professora: (risos) Quais são as características que deve ter, o que deve ser, como deve ser?

Aluno: Devia ser alegre e depois... Desculpe¹¹².

Professora: Não faz mal.

Aluno: Devia ser... deve ser... como é que é... Um bocadinho exigente, para que nós alunos consigamos estudar melhor, senão é mais difícil. Para ter um objetivo, que... para lutar por o que nós queremos.

Professora: Ou seja, deve ser alegre, um bocadinho exigente...

Aluno: Um bocadinho exigente e... não andar sempre a faltar às aulas.

¹¹² Pede desculpa por tocar no microfone.

(risos da professora e do aluno)

Aluno: Já tive uma professora que faltou durante 2 períodos.

Professora: E como é que é o mau professor?

Aluno: O mau professor para mim?

Professora: Sim, pra ti.

Aluno: Na minha opinião eu acho que um mau professor é como aqueles professores que não ligam muito a mim e basicamente é isto.

Professora: Têm de fazer chegar a informação a todos os alunos, não é?

Aluno: Exatamente.

Professora: Alguma vez te sentiste rejeitado ou não aceite pelos colegas de turma?

Aluno: Rejeitado... (pensativo)

Professora: Ou achas que te ajudam?

Aluno: Acho que ajudam sempre.

Professora: Ajudam-te sempre?

Aluno: São meus amigos, sim.

Professora: E achas que os alunos com baixa visão devem estar integrados numa turma normal, com alunos sem problemas de visão ou deveria haver algum tipo de ensino mais direcionado para eles?

Aluno: Eu acho que é com uma turma normal, sim, porque... (pausa). É que nunca pensei nisso, stora...

Professora: Não tens de pensar, é só... Essa é a tua opinião, a primeira, não é?

Aluno: Sim, acho que é assim que devia ser.

Professora: Numa turma com todo o tipo de alunos?

Aluno: Sim, sim.

Professora: Porquê? Por algum motivo em especial? Já percebi que nunca pensaste no assunto (risos)

Aluno: Não pensei muito, realmente. (risos)

Professora: Não pensaste, pronto. (risos)

Aluno: Em casa, que outros meios tens à disposição para estudar? Que te ajudem a estudar? Tens alguma coisa? Equipamentos...

Aluno: Tenho a lupa TV em casa.

Professora: Tens a lupa TV e mais?

Aluno: E a lupa, aquela... não sei o nome.

Professora: Aquela que tu usavas no início?

Aluno: Exatamente. E basicamente são estas. Ah, e tenho no computador. Eu utilizo um programa, agora no windows 7 já tem aquilo e facilita-me muito.

Professora: Mas não tens nenhum programa, nenhum software específico para ti, por exemplo aqueles que falem...

Aluno: Já os tenho¹¹³, mas não quis. Eu... (hesita)

Professora: É só uma pergunta¹¹⁴.

Aluno: Sim, sim, ok.

Professora: Não tens porque não quiseste. Mas propuseram-to então? Foi isso

Aluno: Sim, é isso.

Professora: Quem é que te propôs?

Aluno: O meu professor do ano passado, o professor XXX.

Professora: Achas que as salas estão bem equipadas para alunos com baixa visão?

Aluno: Eu acho que estão sim. Esta escola é melhor que a de antigamente que não tinha condições para as pessoas com baixa visão.

¹¹³ Provavelmente quereria dizer “já tive”.

¹¹⁴ Tenta acalmar o aluno, que parece nervoso.

Professora: Estás a falar da escola anterior, antes desta?

Aluno: Sim. Não tinha aparelhos, lupa, nada. E aqui basicamente, isto o que os meus amigos disseram, esta escola é para os que têm baixa visão ou as pessoas que têm... (para)

Professora: ... cegueira.

Aluno: Exatamente.

Professora: Então achas que não equipamento nenhum que as aulas devessem ter que não têm? Achas que podiam ter mais alguma coisa para melhorar?

Aluno: Eu também já pensei nisso mas nunca pensei no que é que falta.

Professora: Mas sentes que falta alguma coisa?

Aluno: Sinto que falta.

Professora: Por exemplo? Quais são as dificuldades que sentes quando estás aqui e queres ver alguma coisa que não consegues? Por exemplo, o que é que não consegues ver quando estás aqui na sala?

Aluno: Basicamente é ver ao quadro. O que está escrito no quadro. De resto até nem é assim muito especial.

Professora: Ou seja, seria o acesso à informação que está no quadro? É isso que te falta?

Aluno: Exatamente.

Professora: E quando é projetado um vídeo?

Aluno: Vídeo, eu consigo ficar no lugar da professora e consigo ver pelo computador.

Professora: Sobre o espanhol... Diz? Ias acrescentar alguma coisa?

Aluno: Ia. No ano passado, estava no curso de Economia e tinha Matemática A e como aquela disciplina tem um ritmo muito rápido, eu não conseguia apanhar nada do que estava no quadro. Por isso o que falta acho que é mesmo a visão para ver ao quadro, embora eu tenha um aparelho chamado flipper, como tem USB, dá para ligar ao computador e dá para ganhar o que está no quadro, mas mesmo assim não consegui apanhar aquele ritmo.

Professora: Mas esse flipper de que me estás a falar dá para aumentar o que estiver no computador. É isso? Ou não?

Aluno: Dá para aumentar o que está no quadro, projetar e aparecer no computador.

Professora: Mas usaste isso nalgum sítio?

Aluno: Já usei aqui no ano passado só nas aulas de matemática.

Professora: E por que é que não pões a hipótese de usar este ano? Por exemplo, imagina que eu escrevo alguma coisa neste quadro...

Aluno: Eu vou conseguir vê-la no meu computador.

Professora: Neste computador? (apontando para o do professor)

Aluno: Não, num computador normal.

Professora: Conseguias ter acesso a essa informação?

Aluno: Sim. Eu gostava... (interrompe o discurso)

Professora: Essa era uma alternativa? Estou a perguntar até por ti porque se é possível fazer isso...

Aluno: Só que aqui, como é tão diferente da (...) ¹¹⁵. As pessoas só dão as aulas a escrever no quadro e aqui é mais no oral, falar, falar...

Professora: Então, já percebi. No fundo, ao usar isso, também toda a informação tinha de estar centrada no quadro?

Aluno: Exatamente.

Professora: O que não acontece.

Aluno: Hum, hum. Muitas vezes acontece com o Espanhol. Nós falamos, falamos e a professora pede para fazer exercícios no livro e não está no quadro por isso deixei de usar.

Professora: Quando é que começaste a aprender Espanhol?

Aluno: Este ano.

¹¹⁵ Refere o nome do país donde é natural, pelo que foi suprimido.

Professora: Por que é que escolheste Espanhol?

Aluno: Não há outra hipótese.

Professora: (risos)

Aluno: Eu sempre quis escolher Francês, achei que era uma língua tão romântica, tão gira... Embora tenha uns sons (um “R” muito carregado), mas eu adorei e continuo a adorar.

Professora: Mas não tiveste essa hipótese de escolher Francês aqui, foi?

Aluno: Nesta escola não.

Professora: Tiveste de optar pelo Espanhol.

Aluno: Porque a maioria dos meus colegas escolheram Espanhol.

Professora: E gostas de Espanhol?

Aluno: Agora já estou a gostar, sim. Já estou a gostar um bocadinho porque aprendi na História que muitos países falavam Espanhol, que falam Espanhol e é importante para uma pessoa que gosta de viajar, sempre é bom para aprender mais.

Professora: Gostas de viajar?

Aluno: Exatamente.

Professora: E vais com a tua família para outros locais?

Aluno: Muitas vezes com a minha família e às vezes vou com os meus amigos. E na escola também tem visitas a sítios e temos essa vantagem.

Professora: Muito bem. E em comparação com... Tens Inglês?

Aluno: Também.

Professora: Pelo menos tiveste e tens este ano...

Aluno: Ainda temos, sim.

Professora: Parece-te mais fácil, mais difícil... Falando de Inglês e Espanhol.

Aluno: Comparando com Espanhol?

Professora: Sim.

Aluno: Eu acho que Inglês é... (como é que hei-de dizer?), é mais fácil na gramática. E dominar, para mim acho que não tenho grande dificuldade, mas tenho muita dificuldade na compreensão, perceber o que as pessoas estão a falar. Muitas vezes eu falo, falo, mas não percebo o que eles estão a responder.
(risos da professora e do aluno)

Professora: Isso em Inglês. E em Espanhol?

Aluno: Em Espanhol é totalmente ao contrário. Eu percebo o que eles estão a falar, percebo o que as outras pessoas estão a falar mas eu é que não tenho a... hum...

Professora: Não consegues expressar-te...

Aluno: Sim, sim. Não consigo dominar bem o Espanhol.

Professora: O que é que é mais difícil para ti aprender numa língua estrangeira? É falar, escrever, ler, compreender...

Aluno: É compreender.

Professora: Compreender é a parte mais difícil?

Aluno: Sim, é a mais difícil. Na escrita, na parte teórica eu acho que não tenho grande dificuldade. Eu acho que também sou uma pessoa, não muito inteligente, mas sou inteligente. Até a minha professora de apoio a Inglês, ela diz que sou uma pessoa inteligente, dá para facilmente perceber as coisas e acho que sim

Professora: Mas depois tens dificuldade... Será por haver também diferenças (é uma pergunta pessoal que coloco)... Será que é por haver diferenças ou muitas diferenças com o (...) ¹¹⁶, comparando com as outras línguas? Ou nunca pensaste nisso?

Aluno: Pensei sim claro, no início. Quando eu cheguei aqui notei grande diferença na língua. Não sabia nada do que os outros diziam, não percebia nada. Também quando cheguei aqui estava com 12, 13 anos e fui para a... (ai, como é que é?). Para o 1º ano, 2º ano, mais ou

¹¹⁶ Foi mencionada a língua nativa do aluno, pelo que foi retirada para não haver a possibilidade de identificar o aluno.

- menos, primária e depois consegui integrar com os meus amigozinhos...
- Professora:** Quer dizer, tu em Portugal começaste na Primária?
- Aluno:** Hum, hum.
- Professora:** Que idade tinham os teus amigos? Tu tinhas 12, 13, não é? E eles?
- Aluno:** Eles têm 7 ou 8...
- Professora:** Eles tinham 7 ou 8 anos e andaste na Primária com eles? Como é que te sentias?
- Aluno:** Um bocadinho estranho, mas na escola também há pessoas que são mais... que têm idade...
- Professora:** Eu só estou a falar por causa do tamanho, não é?
- Aluno:** É verdade. Naquela altura senti um bocadinho isso: de tamanho e a idade também. Eles gostaram muito.
- Professora:** Eles gostaram de ter alguém mais velho na sala?
- Aluno:** Eles gostaram muito! (risos) Eles gostavam de saber muitas coisas sobre (...) ¹¹⁷ porque é diferente na cultura e na língua.
- Professora:** E eles perguntavam-te coisas?
- Aluno:** Hum, hum. E eu não sabia nada daqui, falava em gestos.
- Professora:** Ou seja, aprendeste com os pequeninos o Português e eles aprenderam coisas sobre (...) ¹¹⁸ contigo.
- Aluno:** Exatamente.
(risos da professora e do aluno)
- Professora:** Muito bem! O que é que gostas mais de fazer nas aulas?
- Aluno:** Nas aulas, como assim?
- Professora:** Que tipo de atividades gostas mais de fazer e achas que são melhores para ti?
- Aluno:** Depende das disciplinas. Se for uma disciplina de linguagem...
- Professora:** De línguas, queres dizer?
- Aluno:** Sim, de línguas... eu acho que gosto mais de praticar porque nós precisamos da língua...
- Professora:** ... praticar oralmente?
- Aluno:** Sim, porque a língua é... basicamente comunicar. Como estou a viver aqui em Portugal e não tenho oportunidade de falar Inglês ou Espanhol com outras pessoas, no dia a dia fora da escola... Ou melhor, é mais difícil, acho que temos que comunicar mais nas aulas com a professora, com amigos...
- Professora:** Isso é o que gostas mais de fazer, não é?
- Aluno:** Gosto mais. E a parte da gramática também. Gosto de pensar, gosto de muitas coisas, sim.
- Professora:** E qual é que gostas menos de fazer?
- Aluno:** O que gosto menos de fazer?...
- Professora:** Nas línguas. Que tipo de atividades os professores mandam fazer que gostas menos?
- Aluno:** Ahhh.... Quando a professora... quando... “Escuchar”, ouvir para nós anotarmos as coisas, aí é que parece mais difícil.
- Professora:** Por teres de estar a ouvir e a escrever?
- Aluno:** Sim, e não conseguir apanhar aquele ritmo... rápido.
- Professora:** Mas aí achas que é porquê? Não percebes o que é dito ou não consegues escrever?...
- Aluno:** Não consigo escrever, é só por isso.
- Professora:** E se for com perguntas de escolha múltipla? Por exemplo, tens a pergunta e tens opções, seleccionas uma...
- Aluno:** Assim acho que é melhor, acho que assim ainda consigo apanhar esse ritmo.
- Professora:** Com a lupa TV? E sem a lupa TV?
- Aluno:** Não resulta nada. Não vou conseguir ouvir as perguntas nem ler as respostas...
- Professora:** E vai ser difícil...

¹¹⁷ Suprimido o nome do país de origem do aluno.

¹¹⁸ Ibidem

Aluno: Muito difícil. Às vezes, quando estou em Espanhol, no teste, grande parte basicamente deixo em branco, não consigo apanhar.

Professora: Mas tens mais tempo para fazer os testes, ou não?

Aluno: A algumas disciplinas sim, quando for necessário.

Professora: Tens alguma estratégia ou algum “truque” que uses para aprender melhor as línguas?

Aluno: Estratégia? Acho que não tenho. Eu acho que a melhor forma para aprender uma língua é mesmo, mesmo comunicação, comunicar. Todos os dias praticar, praticar, não ter medo e mesmo que errasse, sem medo.

Professora: Quando dizes “comunicar” é ouvir, mas falar também?

Aluno: Ouvir, falar sim, e quando sair de casa, por exemplo de casa para a escola, vou de metro e no metro posso pedir ou falar com alguém...

Professora: Em Português?

Aluno: Em Espanhol! Para mostrar que sei.

Professora: Já te aconteceu?

Aluno: Já, em inglês. Uma senhora estava a pedir-me “não sei quê, não sei quê...” (já não me lembro bem) e sim, eu consegui responder-lhe em Inglês.

Professora: E isso é que é importante, para ti, numa língua?

Aluno: É importante na prática.

Professora: Já me respondeste que a lupa TV facilita a resolução dos exercícios. Achas que facilita em todos os exercícios?

Aluno: Todos os exercícios...

Professora: Por exemplo, eu vou te dar um exemplo. Eu recordo-me de uma aula em que dei um mapa. Não sei se te lembras, estavas ali sentado...

Aluno: Ah, sim, o mapa! Mapa é das coisas mais difíceis.

Professora: Tiveste muitas dificuldades, não foi? Porquê?

Aluno: No teste de História, a professora não costuma pôr mapas. Ela não põe mapas porque tenho muita dificuldade de perceber onde ficava... (interrompe o discurso)

Professora: ...onde ficam os espaços?...

Aluno: Sim.

Professora: Mas a lupa TV facilita-te para todos os exercícios? Ou achas que há exercícios em que não vale a pena usá-la?

Aluno: Isso também não pensei muito.

Professora: Não te lembras de nada que tenha sido mais difícil?

Aluno: Acho que não. É uma questão de apetecer. Às vezes apetece e outras vezes...

Professora: ... outras vezes não apetece.
(risos da professora e do aluno)

Professora: Os professores de línguas costumam dar-te outros materiais para além daqueles que tens no livro? Ou não?

Aluno: Sim, sim. Eles dão-me em powerpoint, mas como não consigo ver, as professoras mandam esse powerpoint para o meu e-mail. Assim em casa eu posso estudá-lo.

Professora: E resulta assim? Achas que é melhor? Achas que é uma boa estratégia?

Aluno: Sim, eu acho que sim.

Professora: No que diz respeito aos conhecimentos de língua estrangeira, sentes-te ao mesmo nível dos teus colegas? Achas que sabes o mesmo que eles?

Aluno: Não, não, nunca.

Professora: Não? Porquê?

Aluno: Não me sinto como eles falam. Eu acho que sou estrangeiro, é lógico que sei muito menos que eles.

Professora: Mas por seres estrangeiro?

Aluno: Hum, hum. Eu acho que sim.

Professora: E... É só uma pergunta, não é nenhuma afirmação, está bem? Achas que pode estar associado ao facto de teres menos visão que eles? Ou não? Ou não tem nada a ver?

Aluno: Acho que não tem nada a ver. Mesmo que eu fosse uma pessoa normal, eu acho que não é sempre igual.

Professora: Claro, claro, não podemos ser todos iguais mas, como o acesso à informação é diferente, poderia também ser diferente. É só por aí, a pergunta. Mas achas que é só o entrave da língua, não outro?

Aluno: Sim. Um caso: se eu fosse uma pessoa normal, sem baixa visão, eu achava que conseguia esforçar-me muito mais do que aquilo que tenho feito. Tenho de melhor muito.

Professora: Então tens o entrave da baixa visão?

Aluno: Sim, é isso...¹¹⁹

Professora: Dificulta-te a aprendizagem?..

Aluno: Sim, sim.

Professora: Como é que te sentes nas aulas quando não consegues resolver uma atividade? Já te aconteceu?

Aluno: Já aconteceu muitas vezes.

Professora: Como é que te sentes?

Aluno: Peço às minhas colegas para me apoiar ou peço os cadernos para em casa copiar porque acho que nas aulas é muito difícil conseguir fazer.

Professora: E como é que te sentes “por dentro”?

Aluno: “Por dentro”, às vezes fico um bocado triste, por não ter conseguido fazer, mas...

Professora: Mas pedes ajuda normalmente?

Aluno: Sim, sim. Normalmente peço ajuda.

Professora: Acontece alguma coisa nas aulas que gostarias que não acontecesse?

Aluno: Sim. Quando for o teste muitos dos meus amigos faziam cópias para copiar, mas isso tudo bem, eles é que sabem! Mas eles fazem barulhos e assim eu não conseguia concentrar-me, por isso eu não queria isso.

Professora: Não gostas quando isso acontece... É o barulho dos colegas. E nas aulas, incomoda-te?

Aluno: Nas aulas, sem problema porque eu só me preocupo a mim próprio. Eu estou concentrado, os outros a falarem e depois não interessa muito os outros.

Professora: Mas por exemplo: pelo facto de haver barulho na tua turma (não interessa se é uma turma muito barulhenta ou não), mas esse barulho pode incomodar-te ou não?

Aluno: Quando?

Professora: Numa aula normal.

Aluno: Não.

Professora: Costumas ouvir audiolivros ou já ouviste algum audiolivro?

Aluno: Eu, uma vez fui no médico de família, com um psicólogo e ele aconselhou-me... Como eu sou uma pessoa que gosta de aprender muito, muitas coisas novas e ele aconselhou-me, no verão, a ouvir audiolivros, mas eu nunca tive tempo para descobrir...

Professora: E costumas ler sem ser com audiolivros? Gostas de ler?

Aluno: Não, não costumo ler mas eu gostava de saber muitas coisas novas... Outras pessoas me contar ou vejo televisão, ou através de televisão para saber notícias...

Professora: Preferes as novas tecnologias, pelo que eu percebo.

Aluno: Novas tecnologias?...

Professora: Ou seja, computadores, eletrónica, informática,...

Aluno: (risos) Acho que sim!

Professora: ... em vez de papel?

Aluno: Porque o papel eu canso-me muito e depois também se for um jornal já não consigo ver aquele tamanho de letra. É muito pequena.

¹¹⁹ O aluno parece querer continuar, mas falta-lhe o vocabulário

Professora: Mas para ler o jornal podes usar a tua lupa? Ou não?

Aluno: Sim, mas tenho vergonha de ler à frente de público.

Professora: Ou seja, quando é para ler em público não lês?

Aluno: NUNCA!

Professora: Por vergonha?

Aluno: Exatamente. Eu acho que não devia ser assim, eu não devo ser assim, mas eu não consegui ultrapassar. É muito difícil...

Professora: Mas tens feito alguma coisa para tentar ultrapassar? É que... nota-se revolta, não é?

Aluno: Sim, para tentar mudar a minha personagem¹²⁰, para ser mais alegre, mais..., mais... Como é que hei-de dizer? Falar com os meus amigos o que eles gostam, assuntos que eles gostam para integrar com eles, mas... eu tentei, mas não consegui porque eles falavam de assuntos que eu não gostam.

Professora: Em Espanhol, costumavas ouvir alguma coisa fora daqui, fora das aulas?

Aluno: Raramente. Só música e às vezes notícias em Espanhol.

Professora: Dá-me sugestões de coisas que gostasses ou atividades que gostasses de levar a cabo nas aulas. Tens ideia de coisas que gostasses de fazer?

Aluno: Hum...

Professora: Não. Não percebeste a pergunta?

Aluno: Não, professora.

Professora: Que atividades achas que são melhores para ti, nas aulas, para aprender, que eu ou outro professor pudesse fazer?

Aluno: Nas línguas eu acho que é assim mesmo comunicar.

Professora: Comunicar?

Aluno: Comunicar e aquilo que aprendemos e voltar a praticar, voltar a praticar, quer seja teoricamente ou prática. Prática e teórica sim, mas sempre a praticar.

Professora: Pronto, eram estas as minhas perguntas. Muito obrigada pelo teu tempo (risos).

Aluno: Acho que nem consegui responder a muitas coisas...

Professora: Conseguieste! Então não conseguiste?!

Aluno: Ai meu Deus... (risos)

¹²⁰ Entenda-se “personalidade”

Es una persona muy bonita y elegante. Es morena, tiene los ojos marrones, grandes pero rasgados. Su nariz es delgada y tiene los labios carnosos. Tiene el pelo castaño claro, largo y un poco ondulado.



Esta persona es alta, tiene el pelo largo, liso, castaño oscuro y usa flequillo. Todo en su cara parece grande: sus ojos, su nariz y su boca. Los primeros son muy expresivos y tiene unos labios muy carnosos. A pesar de esta descripción extraña, es una persona guapísima.



Esta persona tiene los ojos marrones y expresivos y sus cejas son muy finas y delineadas. Los labios también son muy finos (pero, en cambio) tiene una nariz grande. Para terminar, es importante decir que tiene el pelo negro y voluminoso. Además, es un poco gorda.

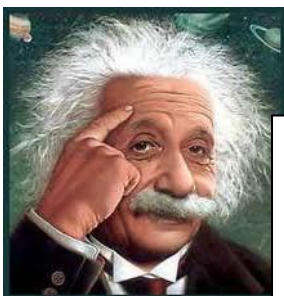
Es una persona delgada y eso se nota en su cara ovalada. Tiene la nariz estrecha, pero respingona. Sus ojos son marrones claros. Se puede decir que su boca es normal, ni grande, ni pequeña.... Es rubia.



Esta persona tiene los ojos azules muy bonitos, pero pequeños. Tiene una nariz considerada "normal". Lleva perilla (o barba candado) y bigote. A pesar de no verse en la imagen, tiene el pelo rubio (en la cabeza, lleva sombrero).



Esta persona tiene el pelo liso, castaño y corto. Lleva gafas y tiene los ojos negros. Tiene los labios finos y sus dientes son un poco grandes. Esta imagen tiene un par de años y por eso es difícil reconocer a esta personalidad. Antes era un joven... ahora que es un poco mayor, sabemos que le encanta el café...



Tiene canas a causa de su edad pues es una persona anciana. Tiene la nariz muy grande y sus labios casi no se ven a causa de su bigote canoso. Sus ojos son marrones.

Es una persona muy divertida y esta imagen lo demuestra bien. Tiene la cara redonda, los ojos marrones y pequeños. Su nariz es grande y sus labios son finos. Lleva gafas negras y lo que destaca en esta imagen es que es calvo. Si hablamos de su altura, sabemos que es una persona baja.

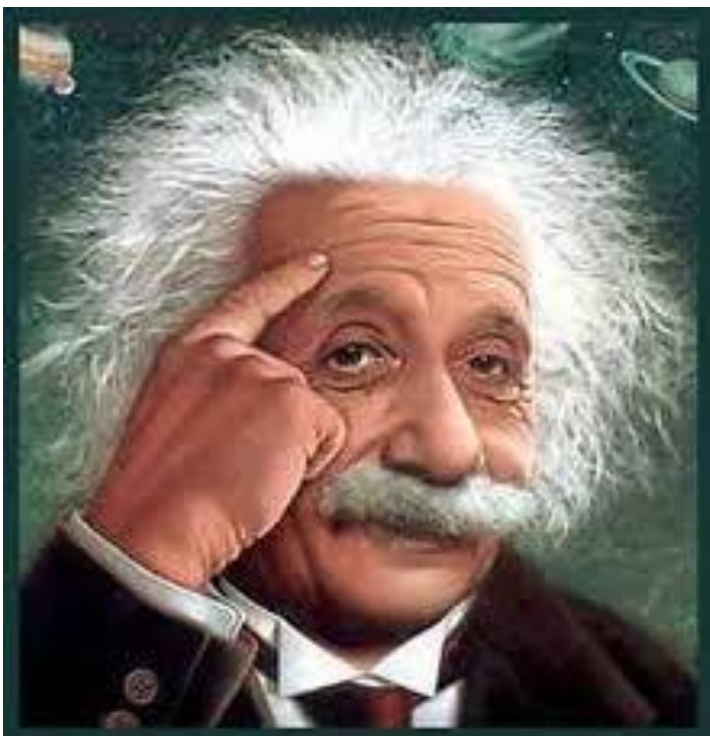


Tiene el pelo corto y castaño, los ojos marrones oscuros, y una barba corta. Es moreno y parece muy serio en la imagen... Además de serio, parece una persona fuerte.



Esta persona es flaca, tiene el pelo largo, pelirrojo y rizado. Tiene la nariz y la boca grandes. En esta foto tiene los ojos azules pero es probable que tenga lentes de contacto.

Es una persona muy divertida y esta imagen lo demuestra bien. Tiene la cara redonda, los ojos marrones y pequeños. Su nariz es grande y sus labios son finos. Lleva gafas negras y lo que se destaca en esta imagen es que es calvo. Si hablamos de su altura, sabemos que es una persona baja.







Tiene canas a causa de su edad pues es una persona anciana. Tiene la nariz muy grande y sus labios casi no se ven a causa de su bigote canoso. También el pelo tiene canas. Sus ojos son marrones.

En parejas:

Estás aquí.



En el plano hay:

- el Ayuntamiento 
- una guardería 
- la Biblioteca Nacional 
- un cine 

Pregunta a tu compañero por:

- una cafetería
- el teatro Cervantes
- un restaurante
- la Plaza Real

Dibújalos en tu plano. Después, compara tu plano con el de tu compañero.

Para ayudarte...

Preguntar por la existencia y la localización de algo:

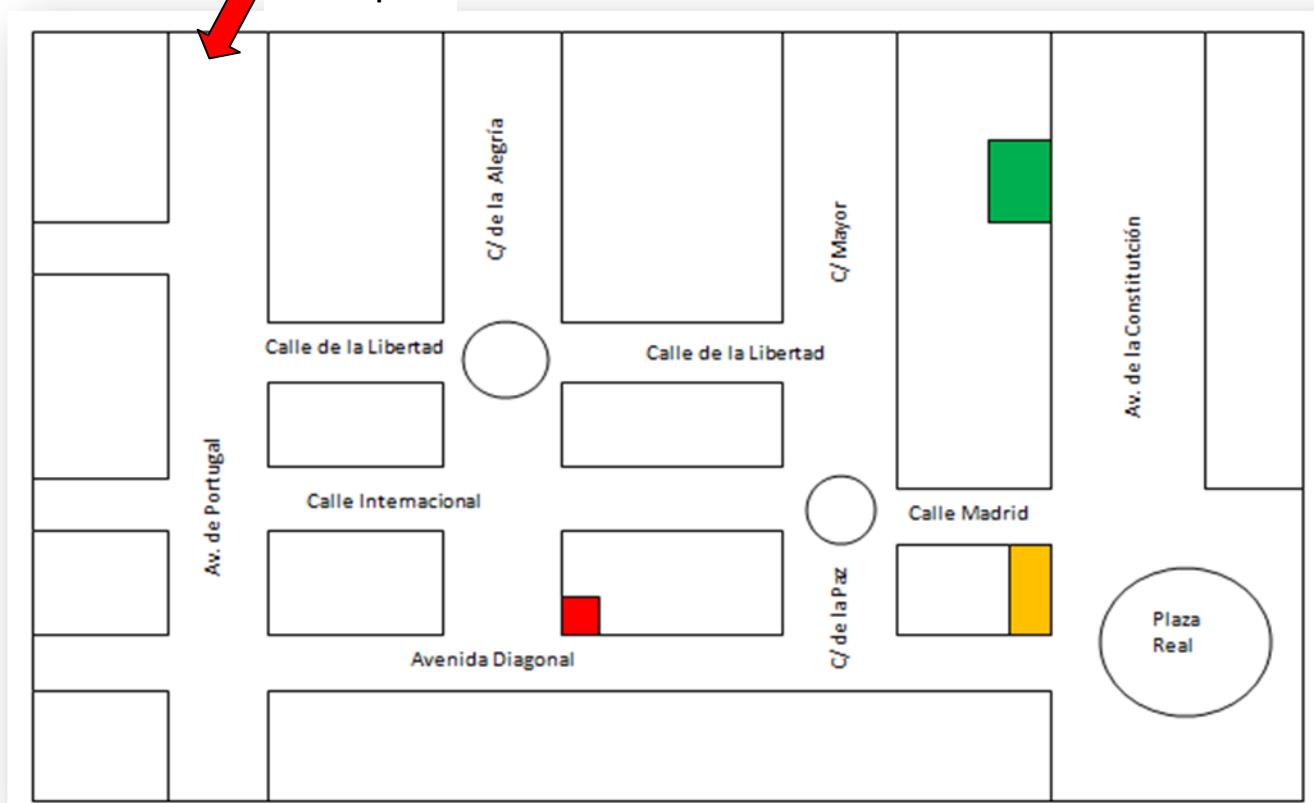
- ¿Hay un, unos, una, unas...?
- ¿Dónde hay un, unos, una, unas...?




Preguntar por la existencia y la localización de algo que se conoce:

- ¿Dónde está el, la...?
- ¿Dónde están los, las...?

En parejas:

Estás aquí.

En el plano hay:

- una cafetería 
- el teatro Cervantes 
- un restaurante 
- la Plaza Real

Pregunta a tu compañero por:

- el Ayuntamiento
- una guardería
- la Biblioteca Nacional
- un cine

Dibújalos en tu plano. Después, compara tu plano con el de tu compañero.

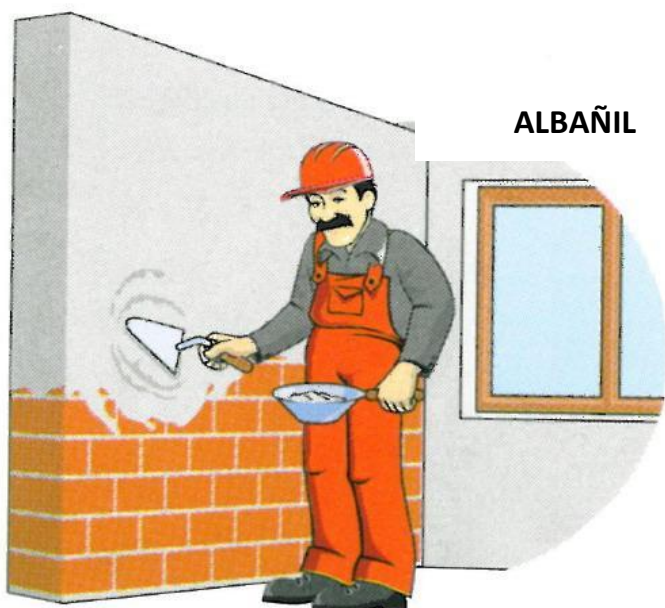
Para ayudarte...

Preguntar por la existencia y la localización de algo:

- ¿Hay un, unos, una, unas...?
- ¿Dónde hay un, unos, una, unas...?

Preguntar por la existencia y la localización de algo que se conoce:

- ¿Dónde está el, la...?
- ¿Dónde están los, las...?



ALBAÑIL



CAJERA



DEPENDIENTA



AZAFATA DE VUELO



JUEZ



NIÑERA



FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

Nombre(s): _____ Apellido(s): _____ Número: _____

	Muy bien	Bien	No muy bien
* Conozco el vocabulario sobre profesiones Escribe 2 ejemplos: _____			
* Soy capaz de identificar partes de un currículum.			
* Soy capaz de escribir mi currículum.			
* Sé contestar y/o plantear preguntas en una entrevista de trabajo.			
* Sé transmitir información a otros, utilizando el discurso indirecto.			
* Comprendo información oral relacionada con el trabajo.			
* Comprendo información escrita relacionada con el trabajo.			

MIS ACTITUDES EN LAS CLASES DE ESPAÑOL	Siempre	Casi siempre	Raramente
* Soy asiduo(a)			
* Soy puntual			
* Soy autónomo(a)			
* Respetto las reglas de la clase			
* Participo en las tareas de la clase			
* Respetto a mis compañeros			
* Respetto al profesor			
* Expreso opiniones pertinentes			
* Tomo iniciativas			

La(s) actividad(es) que MÁS me ha gustado / han gustado...

1ª clase

- Describir imágenes de profesiones _____
- Relacionar sonidos a profesiones _____
- Relacionar frases a profesiones _____
- Observar / escuchar reportaje _____
- Leer el texto "Nuevas profesiones" _____

2ª clase:

- Ficha sobre el discurso indirecto (en parejas); _____

3ª clase:

- Escribir el currículum; _____
- Observar el cortometraje y contestar a la ficha; _____
- Preparar y llevar a cabo la entrevista de trabajo; _____

La(s) actividad(es) que MENOS me ha gustado / han gustado...

1ª clase

- Describir imágenes de profesiones ____
- Relacionar sonidos a profesiones ____
- Relacionar frases a profesiones ____
- Observar / escuchar reportaje ____
- Leer el texto “Nuevas profesiones” ____

2ª clase:

- Ficha sobre el discurso indirecto (en parejas); ____

3ª clase:

- Escribir el currículum; ____
- Observar el cortometraje y contestar a la ficha; ____
- Preparar y llevar a cabo la entrevista de trabajo; ____

Sugerencias para próximas clases...

FECHA: ____/____/2013

IN, PACHECO, Luisa, *Espanhol 3 módulos 5 y 6*, Areal Editores (adaptado)

1. Escucha las audiciones e intenta relacionar los sonidos que oigas con una profesión.

ATENCIÓN: en la mayoría de los ejemplos, los sonidos son muy breves.

Sonido 1: _____
 Sonido 2: _____
 Sonido 3: _____
 Sonido 4: _____
 Sonido 5: _____
 Sonido 6: _____
 Sonido 7: _____
 Sonido 8: _____
 Sonido 9: _____
 Sonido 10: _____
 Sonido 11: _____

Respuestas correctas: _____

Ejercicio de creación propia

(Sonidos sacados de <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>)

2. Lee las frases siguientes e intenta descubrir quién podría haberlas dicho.

- a) Hoy he tenido que ir al tribunal para defender a un cliente. _____
- b) Poniendo un ladrillo tras otro, construyo casas. _____
- c) Me gusta mucho enseñar español a mis alumnos. _____
- d) Señor, ¿desea tomar algo durante el vuelo? _____
- e) Hoy la comida no me ha salido muy bien. _____
- f) ¿Cómo quiere que le corte el pelo? _____
- g) Señora, está arreglada la fuga de agua. _____
- h) Tengo que servir estas bebidas a los dos de la mesa del fondo. _____
- i) Ayer prendemos a dos ladrones. _____
- j) Ya hemos apagado el fuego de la casa que está al fondo de la calle. _____
- k) Ayer estuve trabajando en una boda, fotografando a los demás. _____
- l) Cuando alguna persona está enferma siempre me buscan. _____

Respuestas correctas: _____

Porto Editora (adaptado) – ejercicio 2

EJERCICIO 1 (GRUPO)	EJERCICIO 2 (PAREJAS)	EJERCICIO 3 (PAREJAS)	TOTAL PUNTOS
_____	_____	_____	_____

Di si las afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

- a) La candidata al empleo tiene 43 años. ____
- b) Además del español, la candidata habla alemán, inglés y chino. ____
- c) Con respecto a su vida profesional, la candidata está divorciada y tiene dos hijos. ____
- d) La empresa ofrece muchos beneficios. ____
- e) La candidata no tiene más que la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria). ____
- f) Ha sido directora de ventas y de marketing por más de 15 años. ____
- g) En la empresa a la que se postula la señora es importante el trabajo en equipo. ____
- h) La candidata presenta dos cartas de referencia: una de un director de una empresa donde ha trabajado y otra de un profesor. ____
- i) Todo el trabajo extra se paga aparte. ____
- j) El contrato es trimestral, ampliado a seis meses según valía. ____
- k) Estando dos días enferma puede quedarse en la calle, perdiendo el empleo. ____
- l) Los horarios de entrada y se deben cumplir con rigor. ____
- m) La candidata es seleccionada para el empleo y comienza a trabajar al día siguiente a las 9 pero no hay problema si llega un poco más tarde. ____

¿Qué profesión te parece que va a desempeñar la candidata en la empresa?

Ficha de creación propia.

Video en youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=-nQTo0aKuw8>

ENTREVISTA DE TRABAJO

Tienes 17-18 años y buscas un empleo durante las vacaciones de verano. Ya has enviado tu currículum para un anuncio de empleo y ahora tienes que prepararte para una entrevista. El anuncio ha sido el que se presenta a continuación:

Necesito niñera que sepa hablar portugués. Persona joven para 2 niños (7 y 9 años).

**Escribe a Señora López, Gran Vía 20
Madrid**

Prepárate para la entrevista.

- a) Escribe un pequeño texto (algo simple solo para presentar tus datos personales: nombre, edad, nacionalidad).
- b) Piensa en preguntas que te pueden ser planteadas e intenta anticipar las respuestas. Debes pensar en todas las informaciones que te puedan preguntar y debes saber qué responder. Por ejemplo, pueden plantearte preguntas relacionadas con:
 - la experiencia que tienes;
 - por qué quieres este empleo;
 - conocimientos de lenguas/informática, etc.
 - competencias personales;
 - planes para el futuro;
 - pasatiempos;
 - etc.

¡Sé creativo/a!

Puedes inventar informaciones, imaginarte una persona diferente, lo importante es CONVENCER a los entrevistados que eres EL/LA MEJOR para el empleo (esto, claro, porque estamos en una clase y no en una situación real de entrevista de trabajo).

ENTREVISTA DE TRABAJO

Formas parte de un equipo de Recursos humanos y, con tu equipo de trabajo, has anunciado 3 ofertas de empleo en los periódicos y en internet. Con el paro que hay, has recibido muchísimos currículos, por eso tienes que entrevistar a varias personas. Has llamado a algunas y ellas se presentarán para las entrevistas que has marcado. ¡Prepárate las entrevistas!

Los anuncios son los que se presentan a continuación:

CAMAREROS/AS

Preséntese entre las 15:00 y las 17:00. Martes, 16 de abril.

Bar Cristóbal, Gran Vía 120 – Madrid

Necesito niñera que sepa hablar portugués. Persona joven para 2 niños (7 y 9 años).

Escribe a Señora López, Gran Vía 20 Madrid

**Cajero/a con experiencia.
Supermercado de la Luz.**

Escribe a C/ Real 56 – Madrid.

- a) Elabora una lista de cuestiones que son importantes para las entrevistas. No olvides que, siendo ofertas de empleo diferentes, las cuestiones podrán ser diferentes también. Hay preguntas que pueden ser adecuadas a un anuncio y no ser a otro. Por ejemplo, se pueden plantear preguntas relacionadas con:
- la experiencia que tiene el candidato;
 - preguntar por qué quiere este empleo;
 - conocimientos de lenguas/informática, etc.
 - competencias personales;
 - planes para el futuro;
 - pasatiempos;
 - puedes y debes añadir otros temas que te parezcan importantes;
- b) al final debes reunirte con tu equipo de trabajo y escoger/seleccionar a un candidato (el que os parezca lo más adecuado, justificando vuestra decisión).

Estamos en 2035. Encuentras a Cristiano Ronaldo en una calle de Oporto. Te das cuenta de que no está bien y decides hablar con él; él te describe sus síntomas. Imagina el diálogo. No te olvides de darle consejos. En el diálogo deberás utilizar las palabras señaladas (en el caso de los verbos, haz los cambios necesarios); además, puedes utilizar los nombres o adjetivos en singular/plural o masculino / femenino, conforme convenga):

DOLOR DE PIERNAS **CANSANCIO**
DEPORTE **TOS** **ESTORNUDAR**
SENTIRSE FATAL **SIN DINERO** **FUMAR**



Estamos en 2020 y has ido de vacaciones a Colombia. Encuentras a Shakira en un restaurante. Shakira está sola, triste y parece enferma, por eso decides hablar con ella; ella te describe sus síntomas. Imagina el diálogo. No te olvides de darle consejos. En el diálogo deberás utilizar las palabras señaladas (en el caso de los verbos, haz los cambios necesarios; además, puedes utilizar los nombres o adjetivos en singular/plural o masculino / femenino, conforme convenga):



DEPORTE **ALIMENTACIÓN** **CANSADA**
DORMIR **MARIDO** **BAILAR**
RESFRIADO **SENTIRSE FATAL**

Estamos en 2015 y vas de vacaciones a Barcelona. Estás en una disco y vas a los lavabos donde ves a una persona que no parece estar muy bien. De repente, percibes que es Lionel Messi. Casi se desmaya y, por eso, decides ayudarlo. Él te describe sus síntomas. Imagina el diálogo. No te olvides de darle consejos. En el diálogo deberás utilizar las palabras señaladas (en el caso de los verbos, haz los cambios necesarios; además, puedes utilizar los nombres o adjetivos en singular/plural o masculino / femenino, conforme convenga):

SENTIRSE FATAL **DOLOR DE ESTÓMAGO**
PASTILLA **COMER** **SALUDABLE**
FIEBRE **CABEZA**

